



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**INNOVACIONES DIDÁCTICAS Y EVALUACIÓN FORMATIVA:
ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA, LA
ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA**

Juan Carlos Jaramillo Salazar

Jhon Fredy Gallego Londoño

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes
Medellín, Colombia

2019



Innovaciones didácticas y evaluación formativa: estrategias para la comprensión de la lectura, la escritura y la oralidad en la Universidad de Antioquia

Juan Carlos Jaramillo Salazar

Jhon Fredy Gallego Londoño

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

Asesor

Juan Camilo Méndez Rendón

Doctor en Filosofía

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2019

Tabla de contenido

Introducción	6
Justificación	8
1. Planteamiento del problema	10
2. Objetivos	13
2.1. Objetivo General.	13
3. Antecedentes	14
3.1. El lugar de la didáctica en la práctica educativa	15
3.2. Breves consideraciones sobre el concepto de innovación	25
3.3. Sobre la innovación didáctica	29
3.4. De la innovación social a la innovación educativa	37
3.5 Breves consideraciones sobre la evaluación formativa	40
3.6. Consideraciones en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior	49
4. Marco Teórico	55
4.1. Didáctica	56
4.2. Innovación	58
4.3. Innovación educativa y didáctica	60
4.4. Evaluación	62
4.5. Prácticas de lectura, escritura y oralidad	63
4.6. Conceptos emergentes	65
5. Metodología	68
5.1. Enfoque metodológico	68
5.2. Diseño metodológico	69
5.3. Estrategias metodológicas de la práctica como técnicas de recolección de datos	69
5.4. Unidad de análisis	75
5.5. Población y muestra	75
6. Marco analítico	78
7. Conclusiones	119

Resumen

Comprender las apuestas que sobre las configuraciones didácticas y la evaluación formativa tiene un grupo de maestros y de estudiantes participantes de distintos espacios formativos en el marco de nuestra práctica pedagógica de la Universidad de Antioquia. El trabajo se constituye en un trabajo de indagación riguroso, que permite identificar elementos reflexivos con los que seguir problematizando la importancia que tiene la disciplina didáctica en la incorporación de prácticas de lectura, escritura y oralidad en el aula de clases. A partir de un estudio de enfoque cualitativo, con diseños pertenecientes a la investigación acción y a la revisión documental se espera trazar una línea de sentido entre la forma en que los docentes elaboran, proponen e implementan sus configuraciones didácticas, y las prácticas de evaluación formativa que implementan en sus cursos, con los procesos de producción escritas de los estudiantes en el marco del II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de

Hincapié, con el fin de identificar en estas prácticas características que nos permitan rastrear, caracterizar y fundamentar comprensiones sobre la didáctica y la evaluación formativa en la educación superior, y estableciendo la relación que dichas prácticas tienen con la implementación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el aula de clases.

Palabras clave: innovaciones didácticas, educación superior, prácticas de lectura, escritura y oralidad, evaluación formativa

Abstract

Understand the bets that a group of teachers and participating students from different educational spaces have on the educational configurations and formative evaluation within the framework of our pedagogical practice at the University of Antioquia. The text is a work of rigorous inquiry, which allows identifying reflective elements with which to continue problematizing the importance of the teaching discipline in the incorporation of reading, writing and oral practices in the classroom. From a qualitative approach study, with designs pertaining to action research and documentary review, it is expected to draw a line of meaning between the way in which teachers prepare, propose and implement their didactic configurations, and the formative evaluation practices that they implement in their courses, with the written production processes of the students in the framework of the II Maria Teresa Uribe Essay Contest, in order to identify in these practical characteristics that allow us to track, characterize and base understandings on didactics and formative evaluation in higher education, and establishing the relationship that these practices have with the implementation of reading, writing and oral practices in the classroom.

Keywords: didactic innovations, higher education, reading, writing and oral practices, formative evaluation.

Introducción

El trabajo de investigación que aquí se presenta se soporta en la práctica profesional realizada en el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO) de la Universidad de Antioquia, ciudadela central, bajo la modalidad de docencia y tutoría de pares, este busca seguir promoviendo la reflexión en la práctica profesional docente y la didáctica como un factor fundamental en los planes de formación de los futuros maestros en los programas de dicha institución, contribuyendo con un aporte en las prácticas de Lectura, Escritura y oralidad (LEO) que favorezcan el ingreso, la permanencia de los estudiantes insertos en las prácticas LEO académicas.

Este trabajo busca dar a conocer la importancia de la didáctica y la evaluación como un proceso formativo, para el profesional en las ciencias de la educación y frente a su proceso

de formación. En este sentido, busca comprender la innovación didáctica presente en los microcurrículos elaborados por un grupo de maestros pertenecientes a distintas áreas del saber con qué cuenta la universidad. Esto constituye un trabajo de indagación disciplinar, que permite identificar elementos reflexivos para seguir pensando la importancia que tiene la didáctica en la Universidad de Antioquia, toda vez que apunta a la formación de maestros y a la innovación que estos presentan en su acción educativa, al igual que el lugar que tienen las diversas prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) ‘para el fortalecimiento de la cultura académica en la educación superior.

Teniendo en cuenta que la situación y trayectoria actual de la didáctica permite la investigación, revisión, análisis y evaluación de documentación disponible, con respecto a la innovación de la misma en relación con las prácticas de lectura, escritura y oralidad es pertinente abordar sus procesos de construcción y de recepción, con el fin de entender mejor sus procesos de enseñanza-aprendizaje en los programas de educación superior, propuestos en los microcurrículos desarrollados por un grupo de docentes y en las propuestas de escritura de los estudiantes participantes en el II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié.

Después de todo, la propuesta de revisión de los microcurrículos no deja de ser un interrogante dadas las comprensiones que los maestros formadores de maestros y profesionales de otras áreas tienen de las prácticas LEO, así como por las líneas de sentido didáctico que han orientado sus procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando en estos los elementos identitarios de las prácticas docentes y de aula sobre las que es posible establecer puentes comunicativos con las prácticas de evaluación y de evaluación formativa.

Es por ello, que este trabajo presenta un estado del arte¹ que permite un acercamiento a la comprensión de las líneas de sentido de la innovación didáctica y de las prácticas LEO en la educación superior. Con este, no se pretende dar cuenta de una visión totalizadora de la innovación didáctica, sino identificar las diferentes percepciones y conceptualizaciones, desde sus generalidades y especificidades. De este modo, se abordarán las categorías de

¹ El estado del arte presente en este trabajo toma apartados del trabajo *Innovaciones didácticas: estrategias para el fortalecimiento de la Lectura, Escritura y Oralidad en la Universidad de Antioquia*, que el estudiante Juan Carlos Jaramillo Salazar viene adelantando para el Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO), en sus prácticas profesionales, para ser ampliadas o simplificadas según las necesidades de este. En el estado del arte del proyecto CLEO en mención han participado otros miembros de dicho Centro.

didáctica, de innovación, innovación didáctica, así como la relación que estas establecen con las prácticas LEO, al igual, que algunos procesos de evaluación e investigación asociados a la didáctica misma.

Se pretende, pues, observar cómo se han estado produciendo algunos cambios en la didáctica, a partir del análisis de la literatura recolectada a través de datos secundarios en bases de datos científicas, repositorios digitales universitarios, libros especializados en la disciplina, entre otros, que le puedan aportar a este trabajo, que, desde los estudios de lectura, escritura y oralidad en la educación superior, se considera necesario repensarla en conjunto con sus procesos evaluativos como pilar fundamental del proceso de formación docente, que constantemente busca innovar el arte de enseñar, fortaleciendo cada vez más “la ciencia que estudia el proceso docente educativo, considerándolo más sistémico, organizado y eficiente, el cual se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado” (Álvarez de Zayas y González Agudelo, 2003), es decir, los mismos docentes que han de contribuir a la consolidación de una comunidad académica orientada a fortalecer el ingreso, la permanencia, el egreso y retorno de esta a sus comunidades para su transformación y cambio social.

Igualmente, permite continuar la problematización y reflexión de las prácticas LEO académicas, su interdisciplinariedad y la articulación de estas a los saberes presentes dentro de la Universidad de Antioquia.

Justificación

Un proceso de formación profesional se constituye como parte del proyecto de vida de quien en él se involucra, por ello no es ajeno que en dicho proceso se presenten elementos, factores e interrogantes que remitan a los ciclos básicos de formación en la familia, en la iglesia, la escuela, entre otras, que le permitan insertarse paulatinamente en la cultura y las dinámicas sociales que en cada uno de estos espacios se van configurando, en los cuales interactúa colectiva e individualmente. A diferencia de los espacios anteriormente mencionados, el campus universitario es un universo pluricultural, pluridiverso, plurilingüístico, en el que se ponen en juego los saberes, creencias y conocimientos aprendidos con los que allí se encuentran, generando conflictos, angustias y necesidades de deseducar para continuar aprendiendo.

En este sentido, aparecen también las dificultades de orden curricular y extracurricular. Dificultades latentes, que se expresan durante todo el periodo de formación profesional, (ingreso, permanencia y egreso), entre las que se encuentran, el acceso a los lenguajes de las disciplinas, es decir, a las prácticas letradas académicas y con ello, las formas de ser evaluadas, que se proponen en la educación superior, por los docentes desde sus conocimientos, saberes pedagógicos y acción didáctica.

Son estas dificultades las que generaron la participación y realización de las prácticas profesionales docentes, en la línea Lectura y Escritura en la Educación Superior, dados los intereses personales y profesionales de los investigadores, que buscan comprender las diversas prácticas letradas de los estudiantes para darles un lugar en las prácticas letradas académicas. En esta medida, propender desde la acción didáctica y sus procesos evaluativos mejoras que favorezcan la inmersión en la cultura académica superior, es uno de los alicientes que los investigadores han encontrado para llevar adelante este ejercicio de investigación, además de interesarse sobre las diversas formas como se puede innovar, didácticamente hablando.

Es importante considerar así, que la didáctica, en conjunto con las prácticas de lectura, escritura y oralidad, al igual que las formas en que son evaluadas en la educación superior, no son estáticas y se renuevan paulatinamente, permitiendo en ellas variantes de la innovación en las ciencias de la educación, formando parte del proyecto de vida académico de los que allí están insertos.

Lo anterior propicia una invitación a reflexionar respecto a los constantes retos que las aulas universitarias exigen de sus docentes, para propiciar espacios creativos y dinámicos frente a las necesidades que sus estudiantes proponen en la apropiación de sus lenguajes disciplinares y en las negociaciones concertadas en los procesos de evaluación desde sus acciones didácticas que permitan mejorar los procesos de formación profesional.

De lo enunciado, vale la pena destacar la importancia de este trabajo de grado, ya que, a partir de las revisiones y análisis de los antecedentes y marco teórico, se abordan las consideraciones sobre la importancia de la didáctica y los procesos innovadores que de ella proponen los docentes en sus programas de curso para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1. Planteamiento del problema

La comunidad académica universitaria en las últimas décadas ha realizado grandes esfuerzos por comprender y explicar cuáles son los factores asociados al ingreso, la permanencia, el abandono y el egreso de los estudiantes de sus pregrados y posgrados. En el marco de esta pregunta, se han desarrollado indagaciones por cómo los factores de carácter académico son un factor recurrente, entre estos, las diversas formas como los profesores acercan y evalúan a sus estudiantes en la lectura, la escritura y la oralidad, como prácticas para abordar conceptual y metodológicamente los lenguajes propios de sus disciplinas y formación profesional, poniendo el lenguaje como vehículo central que permite transitar por estos. Dado que,

Entre quienes se ocupan de analizar temas sobre la vida universitaria y, de manera específica, sobre la alfabetización académica, hay consenso sobre la idea de que tópicos como el ingreso, la permanencia, la mortalidad académica de los

estudiantes o estudios de excelencia académica y acreditación de procesos se encuentran vinculados con las prácticas de lenguaje que tienen lugar en los contextos curriculares y extracurriculares universitarios (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busca rastrear, caracterizar y fundamentar comprensiones sobre la didáctica y la evaluación formativa en la educación superior y la manera en que ayudan a problematizar en el aula las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) como innovadoras en la educación superior, para una mayor comprensión de la innovación de estas y cómo son el constructor de una oferta formativa renovada en las configuraciones o reconfiguraciones de los programas y planes de curso o aula, realizadas por los docentes para los estudiantes y los mismos docentes implicados en la formación docente y profesional, enfocada en “visibilizar la lectura, la escritura (y la oralidad) como prácticas cuyo sentido está enmarcado en contextos específicos, los cuales condicionan las relaciones de los sujetos con ellos mismos y el mundo”(Vich & Zavala, 2004). Dicha oferta, por lo anterior, se constituye en una forma novedosa y abierta de plantear el quehacer con las LEO y las formas en que son evaluadas, al igual que los problemas y los desafíos que presentan en la educación superior.

A los motivos anteriores, es preciso sumarle, en coherencia con el actual Plan de Desarrollo Institucional (PAI) 2018-2021 (CSU, 2018), lo que propone este plan, pues representa grandes retos para seguir creando y transformando el Alma Máter. En ese sentido, se ha propuesto como primer reto la articulación misional a través de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), para promover la innovación en lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico, articulándolo a la consolidación del Sistema Integrado de Ciencia, Tecnología e Innovación. Así mismo, en el tercer componente programático, Gestión de la ciencia, tecnología e innovación, se hace hincapié en la Innovación social y tecnológica como medios para integrar proyectos que propendan por generar nuevas formas de satisfacer las necesidades sociales y económicas de los territorios en los que la Universidad de Antioquia hace presencia (CSU, 2018).

Por lo tanto, esta investigación se desarrolló en el marco de las acciones y estrategias dirigidas por el Centro de Lectura, Escritura y Oralidad (CLEO) adscrito a Vicerrectoría de Docencia, a las unidades académicas y administrativas, como una apuesta por la formación docente para promover el acompañamiento en las prácticas LEO. Las acciones consideradas para esta investigación son el II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié y el análisis de las prácticas de aula de un grupo de maestros pertenecientes a las distintas áreas del saber que contempla la universidad a partir de la revisión de sus microcurrículos.

El II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié, además de abordar el ensayo como uno de los géneros más demandados por parte de los profesores en la educación superior, se desarrolla en las modalidades seminario - taller centrando su interés en brindar un espacio donde los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, puedan vincularse para fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad; además de la comprensión y significación de textos, basados en la construcción de ideas originales, profundizando así en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo frente a su saber disciplinar, sin dejar de lado las apropiaciones de ciertas habilidades académicas escriturales que ayudarán a asegurar la permanencia y culminación exitosa de su programa académico.

Por lo tanto, en esta investigación se realizó un análisis a las comprensiones de innovación y de la evaluación formativa presente en las configuraciones o reconfiguraciones de los programas y planes de curso o aula, realizadas por los docentes en ejercicio, para los docentes en formación y profesionales de otras áreas que se articulan a través de los mismos al PEI, en la promoción de la innovación en lo educativo, en lo pedagógico y en lo didáctico, así, al poner estos elementos en el centro de su quehacer, les demanda una reflexión pedagógica en la que la innovación didáctica da lugar a acciones educativas que fortalecen la formación docente y profesional en favor de la permanencia, comprendiendo que, “tanto desde la teoría como desde la experiencia práctica (...) el éxito de una innovación pasa por la participación real y el compromiso de quienes la llevan a cabo, como mencionaba Bruner (1997) la participación de los propios agentes de cambio que son los profesores” (García y Martija, 2006). A partir de lo anterior, se planteó el siguiente interrogante de investigación.

¿Cuál es el aporte que la innovación didáctica y la evaluación formativa le hacen a la problematización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que afecta la interacción entre educadores y educandos?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General.

Identificar las relaciones que existen entre la innovación didáctica y la evaluación formativa con la forma en que los docentes incorporan, seleccionan, problematizan y evalúan las prácticas de lectura, escritura y oralidad que afecta la interacción educativa entre educadores y educandos.

2.2. Objetivos Específicos.

1. Analizar los microcurrículos elaborados por los docentes pertenecientes a las áreas del saber que considera la Universidad de Antioquia poniendo énfasis en las estrategias didácticas usadas por los profesores.
2. Analizar la forma en que el proceso de evaluación de las producciones discursivas de los estudiantes hecha por los maestros en formación en el marco del II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié incidió en el producto final que cada estudiante presentó al concurso.
3. Analizar las distintas concepciones, así como las prácticas de evaluación que tienen los estudiantes y los profesores de la Universidad de Antioquia.
4. Comprender las líneas de sentido que se entretajan entre las prácticas docentes (Didácticas y evaluativas), las percepciones de los estudiantes, el II concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié de la Universidad de Antioquia y las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad desde la innovación didáctica y su evaluación formativa.

3. Antecedentes

Se consideró conveniente para este ejercicio de investigación volver la mirada sobre las categorías anteriormente mencionadas como son didáctica, innovación, innovación didáctica y evaluación formativa, por lo tanto remitirse a las voces de quienes han dedicado sus esfuerzos para consolidar desde su práctica profesional y académica los antecedentes y bases teóricas para los cimientos de la didáctica como propulsora de las ciencias de la educación, para de este modo seguir participando y reflexionando sobre las diversas formas de renovación y cambio de la misma.

3.1. El lugar de la didáctica en la práctica educativa

De la didáctica se han construido numerosos manuales para abordarla como una disciplina general y dar lugar a su especificidad disciplinaria; ellos introducen su propia terminología para una mayor comprensión discursiva de los conceptos fundamentales de esta disciplina. Para este trabajo se abordaron algunas de las didácticas generales correspondientes a Hispanoamérica en los últimos 10 años.

Medina Rivilla, Salvador Mata y Arroyo González (2009) configuran una construcción global de la didáctica como disciplina científica, con una serie de características y elementos, que permiten explorar su rigor científico, su intencionalidad, su configuración globalizadora, su sentido explicativo, normativo y proyectivo, su finalidad interventiva o práctica, su interdisciplinariedad, entre otras, su reflexión inherente entre la práctica y la teoría, además, de las relaciones entre los agentes presentes en el acto didáctico.

Ubicados en la tradición latino-sajona dialogan con la tradición anglo-americana tomando como base los postulados didácticos de Fenstermacher (1992-2001), Dunkin (1986), Rosenshine (1986), Woods (1996) y Krüger (2008) (p. 21) y los postulados curriculares de Jackson (1992), Marsch y Willis (1995), Medina y Domínguez (1995) y Zabalza (1999) (como se citaron en Medina Rivilla, Salvador Mata y Arroyo González, 2009). Desde estas dos tradiciones se reflexiona sobre cómo enseñar, desde los procesos metodológicos de la didáctica, indagando en las bases contextuales que brindan los escenarios más idóneos de interacción entre docentes, estudiantes, instituciones, comunidades presenciales y virtuales, y desde la sistematización didáctica.

Por lo tanto, conciben que el objeto esencial de la didáctica es orientar enseñanzas transformadoras de aprendizajes para los estudiantes y fortalecer y transformar las prácticas docentes (p.18), poniendo de relieve que los límites y posibilidades de la misma están ubicadas en las disciplinas y en los corpus generales de las ciencias sociales y humanas propias de la educación, en ausencia de un trabajo interdisciplinar que transforme e indague críticamente.

Estos límites y posibilidades han sido visibilizados por el CLEO en cada una de sus líneas de acción, en las que se busca una negociación de las diversas miradas y posturas de las unidades académicas que participan de estas, a partir de la presencia de estudiantes,

docentes y administrativos. Lo anterior posibilita la apertura a un panorama de oportunidades para la construcción colaborativa desde los conocimientos o percepciones que poseen los participantes con respecto a las teorías didácticas, sus elementos y características, los cuales le otorgan su rigor como ciencia, y posibilitan reconocer su potencial frente a la adquisición de las discursividades que competen a cada disciplina. Esto vinculado al lugar que tiene la lectura, la escritura y la oralidad, desde su valor epistémico, durante todo el proceso de formación profesional.

Por su parte, Barcia Moreno, Navarro Hinojosa y Rodríguez Gallego (2011) abordan la didáctica desde un análisis propio de la lingüística, desde una estructura sintáctica o epistemológica, una estructura semántica o sustantiva y una estructura organizativa (p. 13). Este tipo de abordaje es preponderantemente epistémico. Con ello, buscan delimitar las generalidades y especificidades de la didáctica.

Para el desarrollo de dicho estudio, y su posterior desarrollo de categorías, estos autores, generan una estructura organizativa de la didáctica dentro de las ciencias de la educación a partir de los campos semánticos inherentes a ella (pág.13), para ello, se remiten, tanto a la acepción etimológica de la palabra, como a las concepciones o definiciones que de la didáctica se han dado, presentando un marco cronológico de los autores que han abordado directa o indirectamente, partiendo de los postulados de Sócrates, Platón y Aristóteles hasta Comenio y otros.

Del mismo modo, abordan autores como Jürgen Habermas, Manuel Castells, Pierre Bourdieu y Paul Ricouer, entre otros, quienes afinan la didáctica como una disciplina que en su propuesta da explicación de los elementos del mundo social: mundo de la vida y sistema de procesos comprensivos de la sociedad: producción, experiencia y poder, sus conceptos de habitus, campo y capital (...) y sus ideas sobre el lenguaje como expresión vital del hombre, la posicionan como ciencia con un cuerpo creciente de conocimientos, racional, sistemático, verificable y, por consiguiente, falible.

En este orden de ideas, la didáctica como ciencia, se desarrolla en los paradigmas de investigación cualitativa, cuantitativa, mixta y holísticos, ya sean sus investigaciones positivistas, interpretativas o críticas. Además de los modelos propios de la ciencia didáctica, que, a partir de los estudios prácticos sobre el aula, construyen una teoría del acto didáctico

y las grandes formulaciones del pensamiento didáctico en su saber, como son la escuela nueva de Pestalozzi, Montessori, Freinet, la investigación de la enseñanza desde perspectivas Psicológicas (leyes del aprendizaje, estudios sobre motivación, atención, memoria, inteligencia, conductismo, cognitivismo...) en el aula y la investigación-acción, su principal objetivo ha sido mejorar la realidad escolar, siendo los profesores quienes deben asumir el papel principal en los procesos de indagación y en la asunción de los compromisos para transformar la realidad escolar (p. 32).

En este sentido, delimitar las generalidades o especificidades de la didáctica requiere de un cambio en las actitudes y aptitudes de los docentes en ejercicio y los docentes en formación con respecto a la enseñanza y fundamentos disciplinares, para lograr una transformación en el aula con respecto a las prácticas LEO. Para lograr lo anterior, no solo deben predominar, en el marco del trabajo didáctico, los abordajes epistémicos desde sus paradigmas investigativos o perspectivas teóricas, sino también todo aquello que se pone de presente en las relaciones entre los estudiantes y los docentes, es decir, todos aquellos elementos de la vida social que han permeado la historicidad de los agentes presentes en el aula, a través de su lenguaje como expresión vital que se nutre del rigor científico de los lenguajes disciplinares.

Sepúlveda Barrios y Rajadell (2001) abordan las perspectivas teóricas, artísticas y tecnológicas de la didáctica. Con ellas le dan su carácter científico por la naturaleza, por su objeto material y formal, al igual, que su implicación en las ciencias de la educación según el campo semántico propuesto por Benedito en 1987, con el cual delimitan los objetos de las didácticas generales, diferenciales y específicas, según sean sus procesos metodológicos.

De este modo, configuran su reflexión entre la teoría y la práctica, desde las tesis didácticas-curriculares de Titone, Dewey, Kurt Lewin y Henri Poincaré, de Grundy, de La Torre y Zabalza. De acuerdo con estos, la didáctica es una ciencia práctico-poyética, en la cual enseñamos y aprendemos experiencia, cuya mejor teoría es la práctica, que permite la praxis de la acción práctica del acto didáctico, haciéndose efectiva en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural, por ende, sin ella se tendrán pocas posibilidades de poder incidir sobre ella para cambiarla.

Además, vuelven la mirada a Dolch (1952) para situar la didáctica como ciencia fundadora de las "Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general", es decir, al objeto y las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza expuestos por Fernández Huerta (1985), con el fin de conseguir la formación intelectual del educando. En Escudero (1980), se presenta la didáctica como una disciplina familiar a la cual casi todos nos hemos acercado en los procesos que tienen lugar constantemente cuando alguien aprende y enseña y que no se agota, ni en las aulas escolares, ni en las situaciones formales de enseñanza, por lo cual se vincula a prácticas, tanto académicas como cotidianas.

En cuanto a las transformaciones que la didáctica origina, estos autores invitan a los profesionales de la educación a seguir pensando y reflexionando sobre su praxis, es decir, sobre las perspectivas teóricas que han tenido su génesis desde las metodologías implementadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como parte de los retos derivados de esta tarea está la investigación, la cual permite la sistematización de los mismos procesos metodológicos implementados y todos los elementos que estos arrojen en el acto didáctico.

Torres Maldonado y Girón Padilla (2009) por su parte, refieren los principios didácticos como normas generales e importantes que tienen valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas y en todas las asignaturas (pág. 16). El primero es el Principio de individualización, este problematiza el fenómeno de la homogenización educativa que contraviene el acto didáctico en sí mismo, a la vez que invisibiliza el cúmulo de conocimiento sociocultural de los agentes presentes en dicho acto, al igual que las voces de quienes han reflexionado, investigado y experimentando este fenómeno.

El segundo es el Principio de Socialización, este problematiza el fenómeno escolar como un hecho social que se enmarca en un contexto cultural permitiendo la correspondencia entre docente y estudiante, dado que los seres humanos se relacionan entre sí viviendo en comunidad, orientados por un conjunto de valores y normas convencionalmente establecidas con sus propios códigos y canales de comunicación con los cuales se integran. Las voces de Pablo Natorp, Emile Durkheim y John Dewey conciben que el ser humano en forma individual no existe, que la sociedad, conciencia social o colectiva determina el fin de la educación, por lo tanto la educación debe ser diferente, teniendo en cuenta que, la escuela es

un instrumento social, nacido en y para la sociedad, cuyo objeto es la preparación del ser humano para que viva en una sociedad democrática, en este sentido, la educación hay que entenderla como la integración de la persona en la sociedad y en la conciencia colectiva como única realidad.

El tercero es el Principio de Autonomía, este comprende el valor universal de libertad, entendida como la autonomía del sujeto para tomar decisiones socialmente responsables sin ser coaccionado y de acuerdo a su capacidad de elegir razonablemente, por lo tanto, el acto didáctico consiste en "Ayudar al educando a que, progresivamente, conozca y valore la realidad, favoreciendo su medida de liberación y capacitarle para que sea autónomo responsablemente" (Castillejo Brull, pág. 89). Según estos autores, el problema que generalmente se plantea entre libertad y autoridad se saldaría en la escuela si se concibe la educación como un proceso (p. 22).

De acuerdo con estos autores, el principio de autonomía se ha puesto en práctica a través de varias experiencias, ha permitido plantear algunas teorías como lo son: La experiencia de Sumerhill, la función por la disciplina de Gordonstun, la educación Liberadora de Paulo Freire y la Teoría de la no directividad de Carl Rogers. Para que se dé una formación autónoma, es fundamental la libertad de los estudiantes y docentes para dirigir la institución, elaborar reglamentos, elegir su plan de estudios, etc., debe haber disciplina física y psicológica como medio educativo, el ser humano debe tomar conciencia (concientización) de que es un ser oprimido, esto lo conducirá a una acción liberadora y deben darse una serie de aprendizajes que influyen en la personalidad y en la conducta, para favorecer la seguridad y autonomía, planteando situaciones dialógicas y problematizadoras entre el docente y el docente sobre el auténtico "quehacer humano", para poder lograr la transformación social, permitiéndole esto ser capaz de resolver situaciones nuevas que se le presenten en su vida, en armonía interna y externa, con autodisciplina.

El cuarto es el Principio de Actividad, este problematiza la actividad con el "activismo", es decir, condenar al estudiante a la actividad por la actividad, la actividad en el aula vincula la corporalidad del docente y el docente, elevándose a la categoría de educativa cuando se rige por la inteligencia para expresar y comunicar las emociones.

Según Castillejo Brull, citado por estos autores, la actividad humana es mental y, por lo tanto, la actividad, especialmente la educativa, "no depende de la cantidad de actividades que el alumno(a) realice, sino de la actitud de la persona ante la tarea" (P.26).

Por último, está el Principio de Creatividad, este problematiza la capacidad y preparación para vivir en un mundo cambiante, en otras palabras, la capacidad innovadora de ser creador y autor, en la solución de problemáticas cotidianas en sociedad.

Entender cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje, atañe al quehacer educativo del docente, dado que es la actividad que orienta el quehacer en el acto didáctico. Para ello, se deben tener claras las técnicas y metodologías a implementar en el aula con los estudiantes, razón de ser de la didáctica. Aquí lo importante al pensarse como docente es que tiene más valor lo que los estudiantes aprenden, que la cantidad de contenidos que se pretenden abordar; permitiendo que los estudiantes sean los propios artífices de sus procesos de formación y aprendizajes. Teniendo en cuenta que formarse y aprender es un proceso que abarca toda la vida, por ello es necesario que se dé mayor relevancia al aprender a aprender, que a los resultados o productos finales.

Entonces, aprender no es una condición única de la escuela, es un proceso que se da en todas las institucionalidades sociales y en todas las dimensiones que competen al ser humano en todas las etapas de su vida. De acuerdo con Postman y Weingartner, citados por los autores "El cambiar no es algo nuevo, es un factor de la vida"(P.30), en la interacción con el ambiente y el medio en que se habite, es decir, según su contexto sociocultural; por ello, el aprendizaje en la escuela es un aprendizaje de orden formal, aunque no el único.

De las teorías anteriormente mencionadas, con sus formas variadas de aprendizajes, como son: abierto, activo, interrelacionado por áreas, dialógico, significativo y por descubrimiento; se destaca el hecho, de que el aprendizaje se da mediante la acción y participación, activando muchos sentidos, como lo son la búsqueda de la interdisciplinariedad, que se da alrededor de un tema, problema, proyecto o necesidad, en comunidades dialógicas que comunican y generan acciones a través del consenso, permitiendo vincular nuevos conocimientos de manera clara y estable, partiendo del conocimiento y la experiencia de los estudiantes, y favoreciendo una elaboración autónoma

de un nuevo saber aprendido, es decir, generando modelos didácticos interactivos entre los estudiantes, el docente y los estudiantes, y el currículo (P.39).

Es así mismo necesario que el estudiante progresivamente conozca y valore la realidad para que sea autónomo y responsable. Esta es una postura compartida con estos autores, quienes exponen cinco principios didácticos, enunciados previamente, elevándolos a la categoría de normas generales que tienen valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes momentos de la vida académica; es decir, la enseñanza y el aprendizaje son tareas inacabadas, se dan dentro y fuera del aula, y se integran paulatinamente con sus propios códigos y canales de comunicación y con sus propios lenguajes para participar dialógicamente en determinadas comunidades discursivas o disciplinares. Dichos principios que han sido problematizados dentro de las acciones del CLEO en su esfuerzo por favorecer el ingreso, la permanencia y egreso de los estudiantes.

Feldman (2010) presenta sus propuestas y puntos de vista desde una perspectiva más pragmática y particularmente menos epistemológica, en cuanto al carácter y naturaleza de la disciplina Didáctica (pág. 11); no deja de lado que toda obra de didáctica tiene como objeto formar al futuro docente en los enfoques y modelos teóricos-prácticos fundamentales para los procesos de enseñanza aprendizaje que dotan de vitalidad el acto didáctico, y esto, es preponderantemente enunciado desde su introducción, denotando elementos que permiten seguir construyendo la pregunta por las didácticas específicas y por su inclusión o no dentro de las reformas curriculares en las instituciones de educación superior encargadas de la formación profesional docente.

Se puede advertir en la obra de Feldman, *Didáctica General Aportes para el desarrollo curricular*, la concepción investigativa de la didáctica como condición inherente al marco de los grandes sistemas escolares que son la organización institucional de la enseñanza en nuestras sociedades (pág. 13), que ha buscado dar respuesta a interrogantes como ¿Cómo enseñar?, ¿Para qué se enseña? y ¿Por qué enseñar? Así, en la búsqueda de estas respuestas, como se mencionó antes, propone una perspectiva pragmática, no sin antes presentar algunas posturas históricamente reconocidas, como la obra inaugural de Comenio con un modelo artesanal (pág.13), la cual ha sido reconocida o desconocida, desde la tecnología intelectual de la producción industrial, (pág. 14), desde el giro copernicano en

educación o revolución paidocéntrica en el que se gesta la génesis de la Escuela Nueva o desde las corrientes de pensamiento tradicionalmente asentadas en el modelo positivista, u otros, como los modelos conductistas, cognitivistas y constructivistas, simplemente aludiéndolos.

En este orden de ideas, Feldman no toma una postura sesgada frente a uno u otro enfoque, modelo, teoría o adicción instrumental en los procesos de enseñanza, sino más bien, una visión pluralista y conciliadora de estos, dada la naturaleza de sus alcances y aportes en la educación y especialmente en el acto didáctico. Retoma entonces, la reflexión por la enseñanza como actividad y por la didáctica en el sistema escolar, ligada con campos de conocimiento específico.

Por lo tanto, en la configuración de su punto de vista se apoya en la concepción de enseñanza de Edwards y Mercer (pág. 169). En la capacidad de comunicación y empatía entre el docente y estudiante desde “el supuesto de la identidad compartida” de Jackson (pág. 18). Respecto a los modelos y enfoques de enseñanza, como sus rasgos generales, las declara en las teorías psicológicas aludiendo a autores como Piaget, Bruner, Ausubel, entre otros, a Gardner y Skinner (P. 21). Los supuestos sobre las vías para el aprendizaje y las principales formas de enseñanza los orienta según la Teoría uno de Perkins, las tesis de Jerome Bruner, Novak y Gowin, Moreira, Joyce y Weil, además, de las tesis de Donald Shön (pág. 22).

Las funciones del enseñante con sus procedimientos, técnicas y estrategias. Es otra de las categorías desarrolladas en esta didáctica general propuesta por Feldman (2010). Para el desarrollo curricular que la didáctica aporta, en esta categoría se visualiza claramente el papel del área a la hora de poner en juego las propias capacidades en el desarrollo de la tarea docente, considerando además la organización de condiciones apropiadas del acto didáctico como: gestionar la clase, generar situaciones de aprendizaje, implementar procedimientos y técnicas y orientaciones pedagógicas definidas en estrategias o modelos de enseñanza. Todo ello, con la finalidad de favorecer la vida grupal y crear un orden de trabajo, así, como el dominio de recursos e instrumentos necesarios para actuar con idoneidad profesional.

Vinculado a lo anterior, una de las posturas que se ha asumido desde nuestras prácticas profesionales como maestros en formación adscritos al CLEO desde sus líneas de acción es la de asumir una actitud conciliadora que permita negociar los sesgos frente a uno

u otro enfoque, modelo, teoría o adicción instrumental en los procesos de enseñanza, apuntando a la consolidación de una visión pluralista que posibilite reconocer los alcances y aportes a la educación, especialmente en el acto didáctico que se ve atravesado por la capacidad de empatía entre los docentes y estudiantes, a través de una función comunicativa favoreciendo la vida grupal y el trabajo idóneo profesional.

Hernández Fernández y Barros Camargo piensan la didáctica como disciplina pedagógica y la conceptualizan desde las acepciones presentadas por el diccionario de la Lengua Española, el Diccionario de las Ciencias de la Educación, al igual que la de pensadores como Sanjuán, Herbart, y Nassif, trazando la concepción de la didáctica desde una perspectiva histórica de la educación y la pedagogía, para delimitar la diferencia entre ambas. Según estos, radica en que la primera apareció como acción espontánea y natural, surgiendo después el carácter intencional y sistemático que le da la pedagogía a la educación.

La historia de la pedagogía la abordan remitiéndose a De la Torre (1993) y Barrios (2000), quienes sintetizan la historia de la pedagogía en fases con cada uno de los exponentes destacados de estas, como la artesanal, metódica o instrumentadora (representada por Comenio y por las “secuelas” de definir “Didáctica” como método de enseñar), la filosófica, aplicativa (en la “Escuela Nueva”); la explicativa y normativa (de manos del positivismo hasta llegar a ámbitos interdependientes y más o menos diferenciados de currículum y didáctica); la epistémica o de los paradigmas de racionalidad en la actualidad. Estas fases son las que denotan la evolución de la didáctica y a su vez se constituyen en las perspectivas o corrientes teóricas que han de orientar el acto didáctico.

Álvarez de Zayas y González Agudelo (2003) enfocan la didáctica como sistema y a la vez como subsistema dentro del universo de sistemas que componen la sociedad, entre los que se encuentra el sistema educativo, para interrogar y responder a la formación de los sujetos como personas y ciudadanos competentes para la nación, en este sentido, la educación asegura la herencia cultural y su transformación para el bien de la comunidad (pág. 17).

En este orden de ideas, en el sistema educativo emana el sistema pedagógico, para estudiar y reflexionar, como se dan los procesos formativos de los hombres y mujeres que integran la sociedad, así, el sistema educativo y el sistema pedagógico tienen en su interior un sistema mucho más complejo que da lugar a procesos generales y específicos,

correspondientes al proceso educativo docente, es decir, el más sistemático, organizado y eficiente proceso, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y prácticos por personal especializado, los docentes, este es el sistema didáctico, que se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la reflexión sobre los procesos de formación en general (la pedagogía), los procesos de enseñanza-aprendizaje y el proceso docente educativo en el acto didáctico (la didáctica), se organizan, registran, guían, y articulan (el currículo), en actos comunicativos constantes, para tejer y proyectar las relaciones culturales entre las instituciones sociales (familia, escuela, Estado etc.), reflexionando, comunicando y resolviendo las necesidades expresadas en la sociedad, contextual y globalmente.

Hasta aquí se ha indagado sobre la importancia de la didáctica en el acto educativo y por ende, sobre el valor fundamental que tiene en los procesos de formación profesional de los docentes, así como sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que posteriormente se verán reflejados en el acto didáctico al interior de aula, para favorecer las relaciones del docente y el estudiante en la apropiación de los lenguajes que constituyen cada disciplina, también desde sus didácticas específicas.

Del mismo modo, se ha identificado la historicidad y tradición que la didáctica ha gestado a través de los numerosos autores y voces, citados previamente, y que apuntan a reconocer la didáctica como un pilar fundamental en todos los procesos de formación del ser humano que, como tal, no solo tiene su lugar en el sistema educativo, sino también dentro de otros sistemas que se hallan insertos en todas aquellas instituciones sociales y que permiten reflexionar, comunicar y resolver las necesidades expresadas en la sociedad.

Resumiendo, estas obras que se han comentado con motivo de crear un contexto para la presente investigación son en sí mismas metadidácticas, dado que en ellas se capitulan las fases correspondientes a sus procesos investigativos como ciencia, igualmente, renuevan la pregunta por el acto didáctico y la relación entre el docente-dicente en aula. Por ello, la pregunta por la didáctica en la formación de maestros como fundamento vital en su proyección profesional.

Igualmente, son obras de formación para maestros, cuyo objetivo es abordar los núcleos, teórico-prácticos que han dado y siguen dando a esta ciencia su lugar y validez como

ciencia fundadora de las ciencias de la educación. Centradas en los métodos y las técnicas de enseñanza, que permiten renovar la pregunta por las didácticas específicas y por su inclusión o no dentro de las reformas curriculares en las instituciones de educación superior encargadas de la formación profesional docente, igualmente permite seguir interrogando por el lugar que la didáctica tiene en la práctica educativa.

3.2. Breves consideraciones sobre el concepto de innovación

Se ha considerado necesario para el presente trabajo abordar brevemente algunas consideraciones sobre la innovación y cómo esta irrumpe en la educación para una mejor comprensión de lo que se ha estado entendiendo como innovación didáctica. En este sentido, Cruz Sánchez (2017) establece las dinámicas en las cuales se enmarca la innovación y la innovación disruptiva, su locus, sus tipos, tipologías y sus dimensiones de impacto, entre las que se encuentran la tecnológica y la organizacional que son implementadas en la educación, además, de la arquitectura modular.

Del mismo modo, define su enfoque desde una perspectiva filosófica con elementos metodológicos cualitativos y tres etapas del proceso de investigación documental: la formulación del tema —selección y delimitación del tema, definición del tratamiento de la información y los alcances—; ejecución de la investigación —acopio de fuentes secundarias de información, organización y análisis de información para estructurar el documento— y la formulación y presentación de la información —redacción del documento de investigación documental.

En cuanto a las bases teóricas de esta tesis, se sustentan en Subrayarían y Nilakanta, según estos autores, en las ciencias económicas se han identificado las dos escuelas principales en investigación de la innovación. La primera, desde el área del marketing, se centra en entender las causas del comportamiento innovador de los consumidores, y por lo tanto la unidad de análisis es el consumidor individual. La segunda, desde el área de la teoría organizacional y la gestión estratégica, la organización es la unidad de análisis y el interés se centra en las características de una organización innovadora (pág. 4). Crossan y Apaydin, Damanpour y Schneider (Como se citan en Cruz Sánchez) sostienen que las definiciones

sobre innovación son abundantes desde diversas perspectivas y enfatizan en diferentes aspectos y niveles (pág. 6); en este sentido, parte desde Joseph A. Schumpeter, a quien se le ha atribuido el origen del término innovación.

Igualmente, autores como Gopalakrishnan y Damanpour, y Porter, (como se cita en Cruz Sánchez, 2017), sostienen que la concepción de la innovación ha sido objeto de investigación desde diferentes áreas del conocimiento tales como: sociología, ingeniería, economía, marketing y psicología (pág. 4), entre otras, como la educación. En este sentido, no ha de extrañar que el término tecnologías disruptivas abordado inicialmente por Clayton Christensen en el artículo *Tecnologías disruptivas: atrapando la ola*, con el fin de explicar el impacto que tienen diferentes clases de innovaciones y tecnologías se extendiera con sus definiciones en su libro *The Innovator's Dilema*, e impactara tanto en el mundo de los negocios como en la comunidad académica (Tellis, 2006, como se cita en Cruz Sánchez, pág. 22).

Es por ello, que la indagación de los antecedentes sobre la innovación nos ha llevado a elegir la tesis doctoral de este autor, *Innovación disruptiva: aportes conceptuales para organizaciones en Latinoamérica*, dado que, como queda esbozado en la síntesis que se ha realizado de su tesis en este trabajo, aborda de forma rigurosa la historicidad de la innovación, así, como a sus más grandes exponentes en el campo de las ciencias económicas para reconceptualizar el término dentro del contexto latinoamericano. Además de ello, identifica la relación interdisciplinar del concepto innovación con otras ciencias humanas que le han aportado a la ciencia de la educación, permitiendo orientar el presente trabajo al proceso por el cual la innovación irrumpe en la educación y por ende, en las relaciones del docente y el docente en el aula, es decir, el acto didáctico que requiere cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje para dinamizar mejores posibilidades en la comprensión de las didácticas específicas dentro de los criterios de la didáctica general y su gestión dentro del sistema educativo a través de las guías curriculares.

Germán Pilonieta publica en el 2017 *Innovación disruptiva. Esperanza para la educación del futuro*, en la revista Educación y ciudad. En este expone algunas alternativas para la transformación educativa y repasa las innovaciones disruptivas en educación para aproximarse a lo que podría ser considerado como un caso de buena innovación. En su

propuesta, plantea dos perspectivas teóricas para argumentar la razón de ser de la innovación disruptiva en la educación actual, es decir, la neurociencia cognitiva y la bioética, las cuales, permiten identificar la necesidad de considerar a la persona como el elemento más importante en la educación y que debe alcanzar su autonomía para lograr su libertad (pág. 62).

Y, para lograrlo, es vital la formación de nuevos maestros formadores, son ellos quienes podrán llevar a cabo esta apasionante aventura, su ausencia impediría cualquier acción, su presencia no es una opción, es una condición vital (pág. 62), para movilizar el statu quo en lo educativo, que permanece autista, impasible, cerrado y controlado, además, de parasitaria como educación virtual (pág. 59). Por lo tanto, anquilosada en los vacíos y dificultades del pasado, que no permiten avanzar a las dinámicas cambiantes hacia el futuro con una disposición real y efectiva de todas las fuerzas sociales en función del bienestar de todos (pág. 55).

Por su parte, este autor, reafirma la condición vital del docente y su formación en función de las mejoras de todas las fuerzas sociales en las cuales, puede ejercer dinámicas cambiantes en sus estudiantes. En este sentido, retoma el valor esencial de la educación para pasar a dar importancia a los objetos de enseñanza y no lo contrario. Condición que es asumida por el CLEO, en la proyección de su Diploma Lenguajes y Permanencias, Territorios en Diálogo, dirigido especialmente a los docentes en ejercicio de la UdeA.

Pedro Demo, en el 2010, publica su artículo *Urgent ruptures in education*, en la ciudad de Rio de Janeiro. En este, plantea la reflexión por la didáctica como parte central de la clase, es decir, del acto didáctico para renovar la educación, tomando como punto de partida el telón de fondo de la obra de Christensen sobre el "dilema del innovador", para ilustrar la urgencia de ruptura en educación, en particular ante los retos tecnológicos (pág. 863), teniendo en cuenta, que en una de las áreas donde más se habla de "transformación social" es en la educación, siendo esta también donde menos se innova para dicha transformación.

Alejandra Dalila Rico Molano, en el 2016, publica su artículo *La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia*, en la Revista de investigaciones en educación SOPHIA, resultado de la investigación realizada por el grupo Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá,

Colombia. En este se da lugar a la reflexión y análisis de la gestión, como un componente importante en la educación, al igual, que el papel fundamental que tiene en los procesos de formación docente en la universidad, para la innovación en pro de la mejora de la calidad del servicio educativo prestado a la comunidad y lograr promover el cambio no solo en entes particulares de la institución sino en la totalidad de sus miembros, tanto en las aulas como fuera de ellas (pág. 60).

En esta reflexión, se da lugar a la gestión como una de las disciplinas de las ciencias de la educación, en la cual no solo tiene lugar la mejora y ampliación de la infraestructura, la adquisición de recursos físicos y tecnológicos, sino también, la gestión académica en la que se ubica la estructura organizativa de la didáctica, orientada y guiada por la gestión curricular, además, de la prioridad del talento humano con que cuenta la institución. Es este el factor que debe primar cuando se trata de direccionar, planear, ejecutar y evaluar, en el sentido que el talento humano es el motor primario de la gestión y es lo que tiene con vida a cualquier institución.

Como es natural, parte del motor primario de la institución es el profesorado, lo que pone de manifiesto lo que debe ser uno de los mayores intereses de la universidad, para dar respuesta a los procesos de actualización del docente activo en pro de mejorar los procesos de los docentes en formación, lo que implica, no solo hablar de pautas para ejercer una mejor labor o de aspectos academicistas o instrumentales, sino de comprender la importancia y el valor social que tiene la profesión docente. Esto implica mirar la labor bajo criterios de autonomía, integralidad, investigación, desarrollo social y compromiso.

En este mismo sentido, Pedro Demo y Alejandra Dalila Rico Molano siguen reafirmando la postura de este trabajo frente a la necesidad de reflexionar sobre la didáctica para poder generar una verdadera ruptura y transformación social desde la educación. Así, de acuerdo con Rico Molano, desde el CLEO se comparte que parte del motor primario para el cambio desde la institución de educación, y para este caso de la educación superior, es el docente, quien desde la gestión académica se ubica en la lógica de la didáctica para promover cambios dentro y fuera del aula.

3.3. Sobre la innovación didáctica

Innovar la enseñanza: estrategias derivadas de la investigación es la tercera de una colección que recoge una síntesis de los proyectos de investigación de los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. A cargo de Paulo Emilio Oviedo, Adriana Cecilia Goyes Morán, publicada en el 2012. Esta obra desde su primer apartado, pone de manifiesto la necesidad de innovar para mantener en alto el prestigio y la calidad de la docencia (pág. 9) y, con ello, reflexionar sobre la preocupación por el exceso de improvisación o de irresponsabilidad al momento de estar en el aula (pág. 9), en la ausencia del saber didáctico propio de la profesión docente, carente de innovación (carente de sensibilización ante las problemáticas presentes en el acto didáctico) y repetitiva; y la preocupación por la didáctica en cuanto saber y en cuanto hacer; la didáctica como una práctica, como una estrategia que da lugar a la reflexión constante de los elementos correspondientes al proceso de enseñanza- aprendizaje, pertinentes para innovar en el aula, pertinentes para el prestigio y la calidad en la enseñanza. En este sentido, permite un acercamiento a lo que en esta obra sus autores comprenden por innovar en la enseñanza, es decir, las estrategias, propuestas, formas, maneras de renovar el oficio docente y sus implicaciones desde el trabajo juicioso y responsable del maestro.

Por lo tanto, le asignan a la investigación un carácter fundamental para innovar en la docencia, dado que, permite apreciar la compleja urdimbre de relaciones y situaciones en las que está inmerso el acto de enseñar (pág. 12) o acto didáctico, lo que a su vez, también permite renovar y potenciar el aprendizaje autónomo, no solo en la formación de los maestros, sino también de la formación global (pág. 13), puesto que no será posible sin la indagación y el esfuerzo colectivo de los maestros investigadores, por tanto, de los proyectos propuestos en la misma, para fundamentar y precisar los procesos, en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, con el fin de promover el cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del alumno.

Para este propósito, utilizan dos tipos de procedimientos para el logro de los objetivos propuestos: una aproximación conceptual al tema desde una perspectiva global, estimando las relaciones entre los diversos componentes del marco teórico y un estudio empírico

mediante entrevistas a docentes, observaciones de clases y entrevistas a estudiantes de diversas instituciones implicadas en el estudio (pág. 16).

Así mismo, su marco teórico comprende una aproximación a conceptos de competencia y a las estrategias de enseñanza, con ello, a los tipos de estrategias de enseñanza y experiencias de innovación docente en una variedad de modos, formas, procedimientos, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y de aprendizaje, para dar lugar a los enfoques de individualización, socialización y el de globalización, al igual, que el aprendizaje basado en proyectos y la administración del aula, en los que se cimientan todos los proyectos pertenecientes a esta obra.

Metodológicamente, asumen la investigación descriptiva, experimental y de acción, para generar conocimiento sobre las estrategias de enseñanza, al igual, que el empleo de la metodología de investigación-acción para responder a las nuevas lógicas de la formación permanente realizada desde la propia práctica pedagógica del docente, poniendo énfasis en la “reflexión” como una condición necesaria del acto educativo (pág. 24).

Todo lo anterior, con el fin de enfatizar la importancia de transformar la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de redescubrimiento, más que de transmisión de información, leyes, teorías, modelos y hechos, con base en consideraciones tales como el avance acelerado del conocimiento, la relevancia de cierta información actual en el futuro, aspectos ético-filosóficos sobre los procesos de construcción de conocimiento científico y otras (...) poniendo de manifiesto la necesidad de construir currículos que propendan por la superación de la transmisión de una cantidad cada vez más creciente de información, hasta un conjunto de procesos que permitan comprender la actividad científica que distingue esta actividad de otras y, en general, que resulten de mayor utilidad para la vida cotidiana de cualquier individuo. De este modo, el tema didáctico sirve de telón de fondo a los diferentes textos que conforman este libro (pág. 10).

En el presente trabajo, Paulo Emilio Oviedo y Adriana Cecilia Goyes Morán aportan una visión compartida por el CLEO y por nosotros dentro de las prácticas realizadas en sus líneas, dado que recogen una pluralidad de lenguajes que no se superponen uno sobre otro, sino más bien, se ponen en diálogo desde las diversas estrategias para una mayor idoneidad

de lo que implica innovar en la didáctica y generar cambios necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta visión compartida, es fundamental para innovar en la docencia, la investigación. Así, desde la praxis didáctica recoger elementos desde la teoría y la práctica para referenciar y orientar una enseñanza innovadora que no se quede en el activismo y la improvisación excesiva en el aula con metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la didáctica problémica en ambientes colaborativos para desarrollar competencias básicas, el descubrimiento guiado, el desarrollo de pensamiento crítico, al igual que la implementación de estrategias como el uso del blog para el acompañamiento en la escritura de ensayos, la enseñanza mediada por las nuevas tecnologías de la información y el juego como recurso didáctico de la pedagogía experiencial para favorecer el aprendizaje.

Metodologías y estrategias que ponen en diálogo la diversidad cultural y lingüística presente dentro de la universidad, como los lenguajes expresivos y estéticos, la lengua de señas, la lengua castellana, las lenguas ancestrales y lenguas extranjeras, parte de las prácticas LEO, las cuales son clave para el ingreso a la cultura académica universitaria, al igual que para su innovación educativa.

Leonor Margalef García y Ando Arenas Martija publican en la revista *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, en el 2006, su artículo *¿Qué entendemos por innovación educativa? A Propósito del Desarrollo Curricular*, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en Viña del Mar, Chile. En este, reflexionan sobre el uso del concepto de innovación en la educación y los dos conceptos de uso más recurrentes en esta como son reforma y cambio, por lo tanto, de las intencionalidades propuestas por las políticas públicas y los fenómenos sociales que requieren de un desarrollo curricular acordes a las prácticas socioeconómicas y socioculturales.

Estas siempre se dan de arriba hacia abajo, mientras que los proyectos curriculares, se dan de abajo hacia arriba encaminados desde la labor del profesional docente en las estrategias innovadoras que tienen lugar en el acto didáctico. En este sentido, los proyectos curriculares son los concebidos como innovación educativa tanto como curricular, ejecutados a través de la didáctica.

Además de lo anterior, reflexionan sobre los principios que guían y orientan un proyecto que se concrete en una práctica innovadora para el cambio educativo con o sin reformas, e incluso contra las reformas, los cuales requieren acciones y convicciones más profundas que se hace necesario reinventar en la escuela, es decir, cambios que van más allá de los meramente administrativos y normativos o los que tienen que ver con aspectos de organización en el nivel macro, que tienen que ver con las actitudes y las prácticas habituales de los profesores (pág. 14).

Por su parte, estos autores comparten una visión que no es ajena a la mirada crítica que se ha identificado el trabajo realizado en las prácticas pedagógicas, y este tiene que ver con las intencionalidades propuestas por la Universidad de Antioquia desde sus políticas internas para dar respuesta a los fenómenos sociales presentes en ella, acordes a las prácticas socioeconómicas y socioculturales deseadas, es decir, la reformas propuestas por la institución que requieren de un desarrollo curricular acordes a estas prácticas de las cuales, el CLEO hace parte.

Desde luego que el CLEO como parte de la apuesta institucional de la Universidad de Antioquia, y desde su trabajo en sus líneas de acción, concibe que los cambios en los proyectos curriculares se dan de abajo hacia arriba, encaminados desde la labor del profesional docente en las estrategias innovadoras que tienen lugar en el acto didáctico. Es por ello que sigue anudando esfuerzos en la construcción de propuestas en forma colaborativa con la participación de docentes y estudiantes de distintas facultades, con los que se presenta como una apuesta innovadora que proyecta la innovación docente para la innovación didáctica en la universidad.

De otro lado, en 1973 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura pública en la ciudad de París *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, de la autoría de A.M Huberman. Esta obra, como lo enuncia desde su prefacio, busca resumir los conocimientos que se poseen en la actualidad sobre el proceso de la innovación en la educación (pág. 3), ampliando las fuentes americanas que constituyen la gran mayoría de los trabajos que se refieren explícitamente a la innovación. De este modo, se propone analizar el material hallado por este, desde el punto de vista internacional y comparativo, y así destacar la necesidad de dar

a conocer los casos de innovación existentes en otras partes del mundo, de una manera más sistemática, examinando en profundidad el concepto de innovación.

En este orden de ideas, propone que los cambios que se introducen en la enseñanza pueden ser pequeños o grandes; en un sistema determinado, por lo tanto, el cambio puede consistir en adoptar algunas prácticas ya utilizadas en otra parte, de manera tal que una innovación no es necesariamente una invención (pág. 3), y en este sentido, distinguir que los cambios en general son el elemento de planificación o de intervención deliberada, considerando que la innovación se refiere a los objetivos de la educación o a una parte del proceso de la enseñanza, y que esta debe ser comprendida en términos de comportamiento humano y de relaciones humanas.

Por lo tanto, en la educación la mayoría de las innovaciones inciden directamente sobre las relaciones sociales, generando procesos de cambio que sólo pueden entenderse con ayuda de varias disciplinas como la antropología: estudio del cambio que surge del contacto entre culturas; la sociología: innovaciones sociales (actividades cooperativas, pasatiempos, estructuras de los gastos domésticos); la sociología rural: difusión de las nuevas prácticas y los nuevos materiales agrícolas; la comunicación de masas: información de la opinión pública; la psicología social: disposición favorable al cambio (factores de amistad y parentesco, socialización, dinámica de grupo); la psicología clínica: cambio de personalidad, cambio de conducta, consejos y terapéutica; los estudios de mercados: difusión de nuevos productos; la investigación médica: adopción de nuevos medicamentos y de nuevas prácticas en materia de sanidad pública (pág. 3), que contribuyen a los diferentes tipos, fuentes y procesos de innovación requeridos por una sociedad en un determinado tiempo y proceso histórico.

En este orden de ideas, este autor recoge las voces de Westley, quien concibe la "innovación" como un término engañoso, a la vez seductivo y equívoco:

Seductivo porque sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad sólo significa algo nuevo y diferente. Equívoco porque desvía la atención de la esencia de la actividad de que se trata la enseñanza hacia los problemas de la tecnología de la educación.

Evidentemente hay que distinguir entre innovaciones per se e innovaciones que son mejoramientos, para con ello enunciar las características que tienen lugar en una innovación

educativa. a), las innovaciones sólo pueden ser evaluadas en relación con los objetivos de un sistema educativo; b) generalmente conciernen a una intensificación o una mayor individualización del aprendizaje, a una enseñanza más profesionalizada y a unos planes de estudios más refinados; e c) implican un cambio correspondiente en las actividades y las actitudes del personal escolar. Son así innovaciones tanto una nueva colocación de los asientos en un aula como una importante disposición legislativa nacional, aunque difieran considerablemente en su escala (pág. 7). Innovación es pues, según este autor, la selección creadora, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos.

Es decir, el proceso por el cual el nuevo producto se pone a disposición de los usuarios se difunde a través del sistema y se integra en otras prácticas vigentes, además de realizar una distinción entre "cambio" e "innovación", comprendiendo la innovación como un concepto que implica un acto más deliberado, intencionado y planificado y, cambio como un acto que ocurre más espontáneamente; suponiendo de este modo que la innovación es una operación que se realiza en un solo tiempo, con el objetivo de que un cambio determinado quede instalado, sea aceptado y se utilice (pág. .8).

Por consiguiente, Huberman distingue tres procesos en esta acción: (i) las innovaciones se producen mediante la acumulación de pequeños cambios: introducción de un nuevo libro de texto, mejor preparación profesional del profesorado, métodos más modernos de evaluación de conocimientos y calificación. Como en la teoría del quantum, los cambios se originan lentamente, pero conducen al mejoramiento constante del sistema. (ii) La teoría del "impulso popular": el sistema está recibiendo constantemente nuevas ideas y transformando las que está preparado para asimilar, dándoles una nueva forma en armonía con sus propias normas y prácticas. (iii) El cambio se debe a una decisión política: nada sucede dentro del sistema educativo hasta que una autoridad central decide adoptar una nueva idea y dicta las necesarias órdenes ejecutivas. Estos tres procesos se dan probablemente en la mayor parte de las innovaciones (pág. 9).

Pero los tres procesos antes mencionados parten de las motivaciones "creadoras" de la innovación, entendidas desde un deseo deliberado y consciente de cambiar los usos habituales, de acortar las distancias entre los objetivos del sistema y las prácticas vigentes,

de redefinir los problemas, de explorar nuevos problemas y de crear nuevas maneras de bregar con ellos (pág. 9-10).

Con todo lo anterior, Huberman plantea sus hipótesis y reflexiones sobre los tipos y grados de cambios que se puede dar dentro del sistema educativo, así como la duración y complejidad de los diversos tipos de innovaciones según el número de participantes, los tipos de innovación y el tiempo requerido para aplicar la idea o el programa, además de la recogida de datos operacionales y de planificación; la invención de soluciones para los problemas vigentes; la elaboración de fórmulas y programas para su uso (en la educación); la prueba y evaluación de las soluciones y los programas, introduciendo los modelos de procesos en los cuales su desarrollo investigativo adquiere un rol relevante, ya sea desde los conocimientos científicos básicos, las teorías de aprendizaje o las teorías de la comunicación, entre otras, que se transforman en investigación y desarrollos aplicados o en materiales para planes de estudio con sus dispositivos de medida o evaluación, que a su vez arrojan conocimientos prácticos, prototipos y programas experimentales, permitiendo aplicaciones al usuario, nuevos planes de estudios de las ciencias, nuevas instalaciones y readaptaciones profesionales para los maestros. Todo esto para favorecer el medio ambiente dentro del sistema institucional, mejorando los sistemas de enseñanza-aprendizaje, es decir, el sistema didáctico en pro de las percepciones individuales de los agentes educativos. Para finalizar con tres modelos de realización de cambio el modelo de investigación, el de desarrollo y la difusión.

La investigación de Huberman se trae a colación por la vigencia que cobran algunos de sus postulados y que se pueden ver reflejados en este trabajo, entre ellos, que los cambios que se introducen en la enseñanza pueden ser pequeños o grandes y estos pueden consistir en adoptar algunas prácticas ya utilizadas en otra parte, de manera tal que una innovación no es necesariamente una invención, afirmación que se puede afianzar con la de Díaz Barriga (2012) quien “comprende que la innovación en el campo de la didáctica, es una propuesta que oscila entre el sistema de pensamiento didáctico clásico y el sistema de pensamiento didáctico de la escuela activa o escuela nueva, para una significativa comprensión y evolución de las ciencias de la educación” (pág.33).

Igualmente, que la innovación se refiere a los objetivos de la educación o a una parte del proceso de la enseñanza, y que esta debe ser comprendida en términos de comportamiento humano y de relaciones humanas, es decir, su contexto sociocultural, implicando un entramado de relaciones que en la educación se ve tejida en el constante diálogo entre las ciencias afines a las ciencias humanas, por ende, a la educación, que busca dar respuesta a las necesidades formativas de una sociedad en una determinada época.

Lo que lleva nuevamente a la comprensión de que un acto es innovador sólo si añade algo a la suma de invenciones conocidas, igualmente, a lo planteado por Díaz Barriga (2012) cuando afirma, que una de las dificultades en las innovaciones, “es que estas no sedimentan, es decir, no se van afianzando mediante su empleo en el aula, sino que son usadas y desechadas sin que haya oportunidad de conocer sus resultados, mostrando signos de contradicción simultánea” (p.33-34).

Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria es la apuesta de Bernardo Restrepo Gómez, (2005), proveniente fundamentalmente de una experiencia de diez años de trabajo con el enfoque didáctico curricular del ABP en las facultades del área de la salud de la Universidad de Antioquia, en un artículo publicado en la revista Educación y Educadores de la Universidad de la Sabana, con el objeto de presentar algunos de los antecedentes del método, desde sus orígenes en la Universidad de McMaster, Canadá, en la década de los 70, hasta sus ensayos en varias universidades de Latinoamérica y Colombia (pág. 9), para ubicar el ABP dentro de la estrategia de aprendizaje como método didáctico específico o particular por descubrimiento y construcción, desde las pedagogías activas y la transferencia de metodologías de acción intelectual.

Para dicho propósito, vuelve sobre los aportes de Jerónimo Bruner, constructivista, que desarrolla y sistematiza el aprendizaje por descubrimiento y construcción, a la vez que propone métodos particulares como el seminario investigativo, el ABP en sus distintas modalidades, el método de proyectos, el método tutorial, el estudio de casos, la enseñanza personalizada y simulación y juegos, de los cuales, Gómez, B. R. (2005). se enfoca en el ABP, para proponer el “problema” como centro y motor del ABP y las características de un buen problema, abordando su relevancia, cobertura y complejidad para el profesional en

formación, que debe discutir y aprender temas específicos de su campo disciplinar y para lo cual el docente o el comité curricular debe identificar los temas centrales por enseñar y formular problemas que conduzcan o guíen a los estudiantes a buscar, estudiar y aplicar las temáticas afines, además de configurar la interdisciplinariedad, característica del ABP (pág. 13).

En este sentido, el ABP con sus métodos, componentes y secuencias integra la organización didáctica, como este autor lo evidencia con el método de los siete saltos, el método de las ocho tareas o pasos, el plan de los nueve eventos y el método de las cinco fases, desarrollados e implementados en universidades como la Universidad de Lindburg, en Maastricht, Holanda, la Academia de Ciencias de Illinois y la Facultad de Medicina de la Universidad de Queen, Canadá, de acuerdo a sus investigaciones (pág. 13-14).

Así mismo, Gómez expone el funcionamiento operativo del ABP en la práctica, al igual que sus características en procesos investigativos, dado que fortalecen la habilidad para resolver problemas y está relacionada con otras habilidades como el razonamiento crítico, la interacción social, la metacognición (pág. 18), pertinentes en el quehacer de un buen tutor comprometido con la didáctica que innova para producir el cambio en la flexibilidad curricular y pedagógica.

Esta innovación didáctica, en palabras de Bernardo Restrepo Gómez, es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que ha logrado sedimentarse en el tiempo y marcar su propia historia desde los años 70 en universidades del Norte, Centro y Sur de América, como lo evidencia él mismo en sus diez años de ponerla en práctica con sus metodologías y soportes teóricos, favoreciendo procesos investigativos que paulatinamente le han aportado a la flexibilidad curricular y pedagógica, al igual que a la interacción social.

3.4. De la innovación social a la innovación educativa

Documentación Social: revista de estudios sociológicos y sociología aplicada es el espacio en el que Teresa Montagut publica en el 2014 el artículo derivado de su monografía *De la innovación a la innovación social*, con el mismo título. En este, recoge las voces de Schumpeter, desde las ciencias económicas y de los sociólogos clásicos, entre los que destacan Durkheim, Simmel y Weber, para abordar el concepto de innovar, las dos corrientes económicas tradicionales en las que se inscribe, así como los cuatro elementos que distinguen

toda innovación, para posteriormente revisar las perspectivas sociológicas de la innovación, lo que le permite conceptualizar sobre los enfoques, las categorías, planteando propuestas y reflexiones que permitan ir clarificando los nuevos conceptos que se incorporan a la vida en común, como el de la innovación social.

Por lo tanto, sus interrogantes tales como ¿Cuándo podemos hablar de Innovación Social?, ¿Cuál es la diferencia entre un invento, una innovación y una innovación social? Cuyas reflexiones y propuestas deben ser responsabilidad del ámbito académico (pág. 174). Teniendo en cuenta que la institución escolar, al igual que la innovación social, “pueden ser entendidas como un proceso de creación colectiva por medio del cual los miembros de una determinada colectividad aprenden, inventan y establecen nuevas formas de llevar a cabo el juego social de colaboración y conflicto, una nueva práctica social mediante la cual se adquiere capacidad para llevarla a cabo” (pág. 29).

La didáctica, parafraseando a Medina Rivilla (2009), es la ciencia que subraya y amplía su sentido y valor interdisciplinar, a la vez que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje entendida como núcleo de la proyección social e investigadora, como ciencia innovadora (pág.22-23). Si se toma la proyección social, investigadora e innovadora de la didáctica con la definición que Teresa Montagut da sobre la innovación social se puede dar cuenta que la institución escolar, al igual que la innovación social, comparten los mismo elementos y características en una determinada comunidad académica con sus prácticas, es decir, que la didáctica como ciencia innovadora en su proyección social se inscribe o está inserta en los procesos de innovación social.

Para ampliar lo mencionado con anterioridad, nos remitimos a Patricia Adriana Mercado, en el 2015, quien publica, en la revista Praxis Educativa, en la Universidad Nacional de la Pampa, *Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza*, artículo derivado de su análisis textual sobre Psicología Educativa y Pedagogía, además de reflexiones provenientes del equipo de investigación, quienes admiten la parcialidad y la necesidad de miradas interdisciplinarias de los procesos investigativos en educación superior, buscando destacar algunas herramientas teóricas sobre un tema eje de la de las Teorías del

Aprendizaje en Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Al margen de lo anterior, toma como punto de partida el postulado de Elichiry, según el cual “es preciso destacar la especificidad de lo ‘educativo’ y esto debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas” (2007, pág. 62). Aunque su enfoque es preponderantemente psicológico, surge en este la necesidad de una perspectiva sociocultural, expresada en Castorina, quien refiere por su parte la necesidad de “una orientación cultural que enfatice los aspectos contextuales de la actividad psicológica y pretende romper con la separación entre fenómenos mentales “en la cabeza” y el mundo exterior (2007, pág. 64).

Con esto busca aportar una mirada pedagógica a la tarea de recentrar los procesos de aprendizaje como motor del desarrollo humano, papel que desde la universidad pública adquiere un significado epistemológico, político y ético, ahí cuando se intenta construir conocimiento y cultura de pensamiento crítico en la formación profesional y generar su efecto en la sociedad (pág. 65).

En este orden de ideas, Patricia Adriana Mercado inscribe los procesos de enseñanza y aprendizaje como actividad mediada semióticamente, implicando el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos generados socio-históricamente que mediatizan la actividad intelectual, dado que no existe acción humana libre de contexto y las interacciones son socio-histórico-geográfico-políticas, y están de alguna manera culturalmente situadas en coordenadas de tiempo y espacio, contextualizadas en una relación dialéctica con procesos de desarrollo organizados como una práctica social.

Resumiendo los dos numerales anteriormente revisados en estos antecedentes, la innovación didáctica desde sus procesos de enseñanza y aprendizaje con sus metodologías y estrategias ponen en diálogo la diversidad cultural y lingüística presente dentro de la universidad, al igual que comporta una actividad investigadora desde la preocupación por la comunidad académica en mejorar y favorecer la cultura académica, para referenciar y orientar una enseñanza innovadora que no se quede en el activismo y la improvisación excesiva en el aula, construyendo propuestas en forma colaborativa con la participación de docentes y estudiantes, proporcionando cambios de abajo hacia arriba encaminados desde la

labor del profesional docente en las estrategias innovadoras que tienen lugar en el acto didáctico y cuyos cambios pueden ser pequeños o grandes según las prácticas utilizadas, de manera tal que una innovación no es necesariamente una invención, que puede oscilar entre el sistema de pensamiento didáctico clásico y el sistema de pensamiento didáctico de la escuela activa o escuela nueva.

3.5 Breves consideraciones sobre la evaluación formativa

Es importante abordar brevemente la evaluación, y para el caso, la evaluación formativa, teniendo en cuenta que la didáctica es una ciencia sistemática, organizada, ejecutada sobre fundamentos teórico-prácticos que se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal tiene en su interior otros sistemas que la soportan y le dan mayor validez en el sistema evaluativo.

La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados, es el título que lleva el artículo presentado por Martínez y Clemente en el (2007), en la Revista de Docencia universitaria. Este tiene por objeto exponer cómo durante dicho proyecto se desarrollan los sistemas e instrumentos de evaluación formativa en la docencia universitaria, para contribuir a mejorar el aprendizaje del alumnado, así como la planificación y puesta en práctica de las diferentes asignaturas y materias (pág. 2).

En este orden de ideas, proponen la evaluación formativa como uno de los planteamientos didácticos que están relacionados con la incorporación de metodologías docentes que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario, el cual se desarrolla en el proceso de convergencia hacia el denominado “Sistema Europeo de Transferencia de Créditos” (ECTS), más comúnmente conocido como “crédito europeo”. (pág. 3).

En su trabajo de investigación, estos dos autores exponen un panorama de los agentes educativos participantes en la Red, formada por 48 profesores de 17 universidades, que desde sus facultades y magisterios se han ido consolidando desde septiembre del 2005, se destacan las áreas de Didáctica de Expresión Corporal y Educación Física, Filosofía, Sociología e

Historia del Arte, entre otras, como Psicología Evolutiva y la Didáctica de las Ciencias Experimentales (pág. 4-6).

Para abordar la evaluación en educación superior, realizan una revisión de las propuestas sobre evaluación formativa compartida en la enseñanza universitaria, presentando un estado de la cuestión con bibliografía especializada, donde pueden encontrarse numerosos trabajos que avalan la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación, frente a las prácticas tradicionales en la enseñanza universitaria, que se limitan a realizar una evaluación final y sumativa con un propósito exclusivamente calificador (pág. 7-8).

Entre la gran variedad de autores, de quienes recogen sus voces académicas, para su estado de la cuestión y marco teórico, se encuentran los citados en este trabajo, desde los antecedentes de las categorías e innovación didácticas, para sustentar lo que respecta a la utilización de procesos de autoevaluación, autocalificación, evaluación compartida y calificación dialogada en la enseñanza universitaria, procedentes del mundo de la formación inicial del profesorado (pág. 11).

El trabajo presentado por estos autores, tiene por objeto hacer un primer ciclo de trabajo que cubra diferentes asignaturas, planes de estudio y universidades de modo que permita analizar la posible transferencia y aplicación a otros centros universitarios, además de crear de una Red Interuniversitaria que trabaje de forma coordinada en la ejecución y evaluación de este proyecto para planificar, desarrollar y poner en práctica sistemas de evaluación formativa en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como parte de una metodología activa (pág. 12-13).

La metodología implementada en este trabajo se basa en ciclos sucesivos de la investigación-acción sobre prácticas concretas de evaluación formativa y compartida en, al menos, una de las asignaturas del profesorado participante en el estudio (pág. 13), el cual se compone de seis fases. Igualmente, presentan la evaluación de logros del proyecto, los aspectos básicos de la propuesta de intervención, las ventajas, dificultades y aspectos-clave, para por último presentar las conclusiones, destacando la siguiente: la mayor apuesta es cambiar el pensamiento y las actitudes del alumnado, que asume e interioriza con fuerza los sistemas tradicionales de evaluación a los que ha estado y está sometido.

Es por ello, que paralelamente a los antecedentes ya revisados se pasa a una breve consideración sobre las prácticas evaluativas insertas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales están imbricadas dentro de la didáctica como procesos de innovación, como es el caso de la evaluación formativa.

Evaluación formativa, expuesta por Martínez y Clemente, como uno de los planteamientos didácticos que están relacionados con la incorporación de metodologías docentes que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario. Complemento que, dentro de las acciones del CLEO, cobra un valor fundamental, el cual es tenido presente en cada una de las propuestas que dichas acciones proyectan al interior de la Universidad de Antioquia.

Igualmente, se considera traer a colación la propuesta de Martínez y Julián Clemente (2007) sobre la evaluación formativa, en esta presentan un panorama general sobre la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación compartida y la calificación dialogada en la enseñanza universitaria, procedentes del mundo de la formación inicial del profesorado, como queda demostrado desde sus ejercicios profesionales e investigativos que han dado lugar al trabajo colaborativo en red.

Aula Abierta es la Revista de las Ciencias de la Educación, en la cual Dacal González, en 1976, publica hace ya más de 40 años, su artículo *Evaluación formativa* para abordar el desempeño funcional de la evaluación, que va desde la constatación de la información hasta regulación y promoción hacia los grados superiores de los estudiantes. Igualmente, hace una revisión de los modelos instructivos de evaluación, en los cuales se individualiza en menores o mayores medidas las posibilidades de adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales de los estudiantes. Estos son el modelo tradicional, el modelo naturalista y el modelo conductista, para llegar al modelo de evaluación formativa y proceso didáctico (pág. 30).

En el modelo de evaluación formativa y proceso didáctico, lo propone como un esquema en el cual tanto la evaluación como la didáctica en la que se ve inmersa son parte de un mismo plano integral del proceso, generando la posibilidad de actuar con base en la información obtenida a partir de la evaluación sobre cualquiera de las partes que integran el

proceso didáctico, con la posibilidad de modificar los presupuestos de la información suministrada a partir de la misma (pág. 32).

En la argumentación de su propuesta, se apoya en los postulados de Barker, Miles, Kibler, Kemp, Armstrong, Roberson, Cornoll y Kraner, entre otros, que le aportan a la integración de la evaluación como proceso sus funciones para la planificación del programa, su implementación y puesta en práctica de los procesos en el mismo, así como el análisis de los resultados y rendimiento, que constituyen las tres fases de la evaluación formativa (pág. 33-36).

Gonzalo Dacal González (1976), por su parte, nos permite seguir afianzando el lugar de la evaluación como parte integral de la formación, y para el caso de la formación profesional docente, según este autor, tanto la didáctica como la evaluación se dan en el mismo plano integral aportando a la planificación de los programas correspondientes a las diferentes áreas disciplinares y como parte del mismo proceso integral, genera la posibilidad de volver sobre las partes del proceso didáctico, es decir, que permite volver a la revisión de los elementos propuestos en el programa y la acción didáctica implementada para compartir e informar sobre este, por ende, a la modificación y reconfiguración de las propuestas planteadas en dichos programas.

Modificación o reconfiguración de los programas o microcurrículos de curso, que es una de las invitaciones o propuestas del CLEO, a quienes participan del Diploma Lenguajes y Permanencias: Territorios en Diálogo, como entrega final del diplomado.

La Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa es el espacio en el cual se publica *Evaluación Formativa y Compartida en Educación*, en 2019, de la autoría de Víctor M. López Pastor, Miriam Sonlleve Velasco y Suyapa Martínez Scott. Estos, a diferencia del autor anterior, le dan un lugar a la evaluación formativa como el elemento curricular que más influye en cómo el alumnado orienta sus procesos de aprendizaje y su trabajo, que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto si el profesorado es consciente de ello o no (pág. 5).

Este texto es el resultado de la monografía *Evaluación Formativa y Compartida*. En este, se resumen los cuatro bloques o acápites que lo componen, el primero de ellos es una aclaración conceptual sobre la temática de la EFyC y algunos de los errores y confusiones

más habituales en la práctica. El segundo se centra en algunos estudios sobre la temática de la EFyC en etapas no universitarias, que se complementa con el tercero, centrado en experiencias y estudios llevados a cabo en educación superior. Por último, el cuarto bloque gira en torno a las percepciones de estudiantes y egresados sobre aspectos vinculados con la EFyC que han vivido durante su formación inicial en la universidad (pág. 6).

Las voces recogidas en estos cuatro bloques o acápites denotan y connotan los aciertos y desaciertos que invitan a seguir indagando e investigando sobre todos aquellos factores que generan las confusiones presentes en la práctica docente; en la transferencia de conocimiento bidireccional entre universidad y escuela, en el aumento de criterios y de estándares en el aprendizaje, el modelo de enseñanza tradicional, en el que impera la evaluación sumativa y acreditadora; en analizar si existe transferencia entre la vivencia de sistemas de evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado y su aplicación posterior en las aulas educativas cuando se accede a la profesión; en la puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa en el que los estudiantes asumen el rol de docentes; en analizar las prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo en un aula de estudiantes de Psicología Educativa; en analizar los resultados obtenidos en diferentes experiencias de Evaluación Formativa llevadas a cabo en la universidad; sobre una evaluación sobre la satisfacción de los docentes de educación, analizando la valoración de la formación inicial recibida, el acceso al mundo laboral y las experiencias como profesionales; sobre los conflictivos que tiene actualmente la docencia universitaria, como lo son los trabajos en equipo y su evaluación; sobre las diferencias entre estos los estudiantes y docentes que participan de los instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas en la formación inicial; sobre las percepciones de profesores, maestros y estudiantes de los procesos de Evaluación llevados a cabo en los proyectos de aprendizaje tutorados en las universidades (pág. 6-9).

Víctor M. López Pastor, Miriam Sonllewa Velasco y Suyapa Martínez Scott (2019), en su propuesta monográfica, retoman una problematización latente en proceso de formación profesional en la educación superior, este tiene que ver con las diversas formas de evaluar y para el caso particular de este trabajo, la evaluación de las prácticas LEO que genera confusión en la práctica docente. Esta problemática tiene que ver con un error que genera dificultades en las relaciones entre el docente y el estudiante, recayendo la responsabilidad en la transferencia de conocimiento bidireccional entre universidad y escuela, es decir, el

creer que el paso por la formación básica (primaria y secundaria) de un estudiante le prepara para acceder a los códigos propios de los lenguajes disciplinares, desconociendo que cada comunidad académica desarrolla prácticas LEO particulares, afectando las formas de participación y evaluación en el proceso didáctico o acto didáctico, problemática abordada por el CLEO en sus líneas de acción, proponiendo escenarios de diálogo sobre las percepciones de los docentes y estudiantes en los procesos de evaluación llevados a cabo en los proyectos de aprendizaje tutorados en la universidad.

Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas (2019) es el artículo desarrollado por David Hortigüela, Ángel Pérez Pueyo y Gustavo González Calvo, publicado en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. En este, reflexionan sobre el término global de evaluación, el cual debería de asociarse al de aprendizaje y para ello es necesario dotarlo de plena intencionalidad en el proceso de enseñanza, proponiendo que se debe evaluar más y calificar menos (pág. 14).

De este modo, abrir un campo con infinidad de posibilidades, teniendo presente que la evaluación ha de ser compartida y democrática, donde el estudiante sea plenamente consciente de lo que aprende, siendo fundamental su transparencia, claridad; permitiendo la decisión de todos los agentes que la sustentan, en este caso, dando voz a los estudiantes partiendo del diálogo como la base de las relaciones sociales, donde el concepto puro de evaluar debe estar asociado al de aprender, así los profesionales de la educación se adentran en profundos procesos de reflexión sobre cuál es su rol en el aula (pág. 15).

Por lo tanto, los objetivos de este artículo de investigación son presentar los errores más habituales a la hora de emplear la evaluación formativa y compartida y establecer reflexiones y consideraciones prácticas para su buena utilización. En este sentido, abordan cinco razones fundamentales en la Evaluación Formativa y Compartida,

La primera de ellas permite ser más consciente de lo que se aprende, teniendo en cuenta que no hay aprendizaje si no hay consciencia previa sobre aquello se está trabajando, para lo que es necesario delimitar los criterios de evaluación con prelación y dejar al estudiante participar en la elaboración de los mismos, al igual que tener clara la diferencia

entre procedimiento e instrumento de evaluación, cobrando en estos gran importancia el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad individual y grupal dentro de un proyecto.

La segunda es la capacidad para autorregular el aprendizaje, con metodologías basadas en la capacidad del estudiante para controlar y decidir sobre sus tiempos de actuación y de trabajo, cambiando el enfoque de actuación en el día a día y la exclusiva dependencia del libro de texto, generando capacidad organizativa en el estudiante para mejores resultados del aprendizaje, estableciendo los compromisos por parte del alumno y profesor, al igual que la asunción de responsabilidades hacia el trabajo, para un mayor éxito en la escolaridad.

La tercera son las diferentes capacidades y competencias en el aprendizaje, responsabilidad de los docentes para encontrar y conseguir transformar capacidades en competencias, otorgando a los estudiantes los medios para que puedan decidir el grado de implicación individual y grupal hacia las tareas demandadas, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones, con técnicas de co-evaluación intra o intergrupales que les hagan más conscientes del grado de adquisición de lo aprendido en función de la percepción de los demás y de las diversas formas en la que pueden aplicarlo fuera del aula.

La cuarta es la diversidad de canales de feedback, es decir, ampliar el espectro de visión sobre el que y lo que se analiza en el aula, donde cada integrante tiene la oportunidad de mejorar aquello sobre lo que se esté trabajando, con valoraciones, constructivas y sistemáticas, tanto de su trabajo como del de los demás, aplicando diferentes canales ya sean orales, escritos, en vídeo, individuales y grupales, con un diálogo consensuado y la verdadera interacción, tanto entre estudiantes como entre docente.

La quinta está relacionada con la mejora de la práctica docente, valorando de un modo sistemático cuál es el verdadero impacto de la labor docente en los estudiantes para mejorar la práctica, por medio de la observación sistemática, los intercambios orales con los alumnos, los instrumentos como rúbricas, escalas de valoración u hojas de registro, que favorezcan el conocimiento, el intercambio de información, la motivación del estudiante, el clima de grupo, el control sobre el aula, la percepción de lo aprendido y/o las dificultades para desarrollar ciertos contenidos (pág. 15-17).

Sobre los errores más habituales enuncian lo siguiente: la evaluación formativa y calificación continua suelen confundirse habitualmente, o lo que es peor, a la calificación

continua, cuando la evaluación formativa atiende exclusivamente a esa retroalimentación sin asociarse a una calificación; el docente como único agente de feedback no la aborda bajo la participación democrática de los agentes educativos que la integran, aunque sí que utilizan la retroalimentación, desde un enfoque constructivo, para la mejora del conocimiento.

No hay delimitación de los criterios de antemano, es uno de los errores más frecuentes que, si no es realizado con plena consciencia y transparencia tiene más efectos negativos en la docencia, y en consecuencia en la evaluación; no permitir entregas previas tiene que garantizar la emisión de feedbacks periódicos y efectivos; no garantizar el salto a la calificación de manera pedagógica, en determinadas ocasiones, y aunque algunos docentes realizan procesos de evaluación formativa de manera periódica, existe cierta desconexión entre esta y el salto a la calificación; no asociar procedimientos de evaluación con sus respectivos instrumentos, donde es importante establecer metodologías que permitan asociarlos; utilizar la evaluación con fines puramente académicos, si la literatura ya ha demostrado que el componente social en el aula es uno de los factores que más incide en el aprendizaje, la evaluación no puede permanecer al margen, sería un error entender y dirigir todo el potencial educativo hacia fines puramente académicos, errores característicos destacables de mejor desde la implementación de la evaluación formativa y compartida es su transversalidad, por lo que permite su aplicación y desarrollo en cualquier etapa educativa, teniendo en cuenta que, a lo largo de su vida, el individuo va aprendiendo a través de diferentes canales y ámbitos educativos, tanto el formal como el informal (pág. 18-25).

David Hortigüela, Ángel Pérez Pueyo y Gustavo González Calvo, por su parte, reflexionan sobre la generalidad del término evaluación, el cual, según estos autores, al estar asociado al proceso de enseñanza y de aprendizaje se debe evaluar más y calificar menos, dotándola de un carácter democrático, transparente y claro, fomentando la responsabilidad individual y grupal dentro de un proyecto formativo, dejando claros con antelación el procedimiento y el instrumento, dándoles un lugar en el aprendizaje colaborativo. En este sentido, establecer los compromisos tanto del docente como del estudiante para organizar mejor el proceso y obtener mejores resultados para el éxito en la formación.

Esto implica que el docente debe tener conciencia de las capacidades y competencias de sus estudiantes para orientar sus secuencias didácticas, y de este modo proporcionar los

medios que los integren grupal o individualmente de acuerdo con la naturaleza y dificultad de las tareas propuestas dentro y fuera del aula de clase, a la vez que permita la retroalimentación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la reconfiguración de los programas o microcurrículos de ser necesario.

La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes es el artículo publicado en el 2016, por Celia M. Lorena Saltos Dueñas y Marjorie J. Chiriboga Zambrano, para abordar los factores coadyuvantes que determinan la eficacia o ineficacia de los procesos formativos de la evaluación de los aprendizajes, entre ellos, el elevado número de estudiantes por aula y la dificultad que existe en aplicar los procesos, cuando este número excede a lo permitido pedagógicamente (pág. 112).

Según estas autoras, la evaluación formativa en la educación superior ha estado sujeta mayoritariamente a modelos pedagógicos tradicionales y a la falta de una identidad formativa y evaluativa que conduzca a la preparación de profesionales críticos y coherentes, confundiendo el término evaluación con la tarea de realizar mediciones para promover al año inmediato superior, error en el que muchos docentes siguen perpetuando, olvidando que evaluación va más allá de la medición porque involucra otros factores, no solo los instrumentos que se usan (pág. 14-15).

Este artículo es producto de la investigación de estas autoras, para dicha investigación, aplicaron como diseño e instrumento una encuesta de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí Extensión Chone, de Ecuador, a estudiantes y profesores. Los autores en los que se apoyan para argumentar sus tesis son Bain, K., Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M, Díaz Barriga, A., Frida y Hernández, Díaz Lucea, J., Kaftan, J. Bucke, G., Haack, A., López Pastor, V. M., Miñó y Dávila., Fernando Martínez, L., Julián Clemente, J.A., Luis Pascual, J.C., Neus Sanmartí, J. J. y Santos Guerra, M. A.

Con un enfoque mixto, concluyen que los valores estadísticos permiten evidenciar que no se logra mejorar la calidad del desempeño del estudiante y, por consiguiente, del profesional que egresa de la universidad, debido a la cantidad de estudiantes existentes en el aula y a que las condiciones en las que se realizan estos procesos no permiten que el docente cumpla con el rol formativo de carácter humanista que tiene la educación (pág. 116-125).

Por su parte, Celia M. Lorena Saltos Dueñas y Marjorie J. Chiriboga Zambrano van un poco más allá que los autores anteriormente abordados, exponiendo otras de las problemáticas presentes en la educación, entre estas la educación superior, el exceso de estudiantes en el aula. Según estos autores, y nuestra experiencia como maestros en formación, en la mayoría de los casos no es posible hacer de la evaluación un proceso formativo consecuente con el proceso didáctico, estando sujeta a modelos tradicionales, es decir, la nota numérica, imposibilitando cumplir con el carácter formativo y humanista que tiene la educación, reto que debe asumir en su proceso el profesional docente en formación y en ejercicio, situación a la que a modo de síntesis, Carlos Álvarez de Zayas y Elvia María González Agudelo, en la lección doce, de su obra *Lecciones de Didáctica General* proponen una relación tricotómica de la evaluación, por poseer un carácter diagnóstico, formativo y de acreditación dentro del sistema educativo, por lo tanto en este proceso están comprometidos tanto los estudiantes que evidenciaron el proceso de formación profesional docente, como los profesores que lo diseñaron y ejecutaron con la ayuda de los medios más apropiados para alcanzar los conocimientos, habilidades y los valores necesarios para la solución de aquellos problemas que generaron el proceso didáctico (pág. 67).

3.6. Consideraciones en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior

El último antecedente abordado, según el orden que se le ha dado al desarrollo de las categorías en el presente trabajo son las consideraciones en torno a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la educación superior, la cual conduce a las siguientes investigaciones y planteamientos.

¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país es una investigación que se desarrolló formalmente entre 2009 y 2012, orientada por Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla, publicándose en el 2013. Esta fue financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias. Siendo hasta el presente uno de los esfuerzos colaborativos de diecisiete universidades colombianas más significativos. Las universidades participantes son la Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del

Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

Esfuerzo que ante el interrogante ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Investiga acerca de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y la necesidad de un cambio de perspectiva didáctica, que considere la lectura y la escritura en las asignaturas no solo enfocadas a los alumnos sino al sistema didáctico, proveniente del campo de la investigación en didáctica del lenguaje, estudiando las prácticas situadas de enseñanza en los demás niveles del sistema educativo (pág. 22).

En este sentido, los investigadores consideran necesario comprender las prácticas de enseñanza en detalle, los tipos de interacciones que ocurren, las intervenciones de los profesores que favorecen (u obstaculizan) que los alumnos lean y comprendan lo leído, las acciones docentes que llevan a que los estudiantes escriban para aprender, y no solo para ser evaluados en las asignaturas, las mediaciones del profesor para que sus estudiantes aprendan a escribir como se les requiere (pág.23), entre las que se encuentran los tiempos que se dedican en clase a discutir colectivamente lo leído y lo escrito de los contenidos disciplinares y las comprensiones de los alumnos y cómo los docentes median con las tareas propuestas ante lo leído y posterior escritura (pág. 24). Lo que requiere investigaciones puntuales que permitan seguir avanzando sobre las prácticas de enseñanza.

De lo anterior, estos autores plantean la necesidad de diseñar, observar, registrar, analizar, evaluar, reajustar, volver a probar, reanalizar y publicar propuestas didácticas de trabajo con la lectura y la escritura durante la formación superior, que den muestra de que leer y escribir promueve el aprendizaje en el aula (pág. 25).

Como es natural, este tipo de investigaciones se dan ante las crisis coyunturales de las producciones académicas y científicas en Latinoamérica, que están ligadas a las crisis de la lectura y la escritura, que requieren re-pensarse la relevancia de la lectura y la escritura en la cultura académica universitaria, para producir y socializar las actividades académicas y

científicas que en ellas se dan, además de las otras instituciones sociales fuera de la misma, para construir comprensiones más críticas al respecto (pág. 27).

Esta investigación ha sido uno de los más grandes esfuerzos colaborativos de la educación superior del país para comprender las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. En esta Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla proponen la necesidad de generar un cambio en la perspectiva didáctica en la que la responsabilidad del aprendizaje no recaiga solo sobre el estudiante, sino en el sistema didáctico, especialmente en el campo de la investigación didáctica del lenguaje, lo que de entrada lo afinca a la didáctica específica del lenguaje.

Propuesta que, en el marco de nuestra práctica pedagógica, recoge las didácticas específicas de las diferentes disciplinas con las que ha creado vínculos académicos, en concordancia con los postulados de estos autores, cuando afirman sobre la importancia de repensarse la relevancia de la lectura y la escritura en la cultura académica universitaria, para producir y socializar las actividades académicas y científicas que en ellas se dan.

Ana Camps, en el 2011, publica su trabajo *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. En este, siguiendo a Boutet, expone que el objeto de la didáctica de la lengua y, por tanto, su campo de investigación específico, es el estudio del conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de esta con la finalidad de actuar sobre las situaciones de enseñanza y aprendizaje (pág. 7). Así, el sistema de la didáctica de la lengua no es independiente de los otros sistemas didácticos (pág. 8) y con su sistema de la enseñanza inserto en una complejidad de contextos sociales, culturales, que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en cada uno de sus componentes, sea directamente a través de la definición de objetivos y contenidos curriculares de las administraciones educativas, sea indirectamente a través de los conceptos sobre la educación, la lengua etc. (pág. 9).

El trabajo de Ana Camps reafirma la postura de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla, a la vez que nutre el enfoque y la visión plurilingüista del CLEO, en su afirmación que el sistema didáctico de la lengua no es independiente de los sistemas didácticos de otras disciplinas por su naturaleza metalingüística, además, por que los sistemas didácticos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje están insertos en la complejidad de los contextos sociales y culturales.

Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos es uno de los artículos publicados en la obra *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, en Barcelona España, en el 2009 por la editorial Paidós. En este, Daniel Cassany y Oscar Alberto Morales proponen que leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas que viven y acceden a ellas, a su conocimiento, permiten adoptar sus prácticas profesionales, actualizarse y hacer aportaciones personales, etc., de ahí la importancia que tanto los docentes como estudiantes sean conscientes de la necesidad de iniciar, formalmente, la enseñanza-aprendizaje del discurso propio de cada disciplina, dado que el aprendizaje de la lectura y la escritura de los textos especializados de cada disciplina es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, pues no ocurre de manera natural. Y El lugar donde se inicia este aprendizaje de manera formal es la universidad (pág. 19-20).

Estos autores adoptan una concepción sociocultural de la lectura y la escritura proveniente de diferentes investigaciones sobre la cultura escrita en los Nuevos Estudios de Literacidad, del Análisis de Género Textual y Análisis del Discurso, por su naturaleza social, descriptiva, realista y completa sobre los usos escritos que hacen los profesores y estudiantes en la universidad (pág. 110).

El objetivo que se proponen en este trabajo es revisar algunos de los tópicos más enraizados sobre la lectura y la escritura en la educación superior y generar una reflexión crítica de las visiones obsoletas o parciales sobre la literacidad y mostrar los puntos de vista que adopta la concepción sociocultural. Entre los tópicos identificados se encuentran: la idea de muchos docentes universitarios sobre la lectura y la escritura derivan de concepciones lingüísticas y psicológicas dominantes en la educación; los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir, considerando que los estudiantes aprenden a leer y escribir en la educación obligatoria primaria y secundaria, asumiendo que todos saben leer y escribir de modo aceptable y que la universidad puede empezar a construir aprendizaje a partir de estas bases, sin tener que preocuparse por estas destrezas; concebir la lectura y la escritura como una habilidad cognitiva, desvinculada de cualquier lazo social, afectivo o personal; o que leer es una destreza única, acotada, estática, descontextualizada igual para todos; se aplica de modo parecido en todos los ámbitos, niveles y textos (pág. 120-121).

Con la identificación de estos tópicos, Cassany y Morales realizan una discriminación de estos, con la independencia que se da entre la lectura y la escritura y el dominio de la disciplina, concibiendo que forma y contenido son planos independientes, en los cuales es posible ser un buen abogado o químico y no saber expresarse por escrito y viceversa, por falta de conocimientos de la disciplina. Planteando desde la perspectiva sociocultural, que el aprendizaje de las formas particulares de construcción de los textos propios de cada disciplina ocupa una parte central en el aprendizaje de esta y no se trata de algo complementario o marginal que el estudiante pueda aprender por su cuenta o a través de la experiencia, por tanto, que el aprendizaje sea algo estrictamente formal o lingüístico.

Del mismo modo, que leer y escribir son mucho más que comunicar, estas dos habilidades elaboran el conocimiento de la disciplina, construyen la identidad de los autores-lectores y facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad (pág. 123-125).

En este sentido, Daniel Cassany y Oscar Alberto Morales concuerdan que la enseñanza y aprendizaje del discurso propio de cada disciplina permite elaborar conocimiento y construir la identidad profesional, por lo tanto, desde el enfoque sociocultural, conciben que la lectura y la escritura de los lenguajes disciplinares requieren de esfuerzo, tiempo y práctica. Discernimiento correspondiente con los autores anteriormente citados y el CLEO, quienes, en armonía con Cassany y Morales, conciben que leer y escribir no son destrezas acotadas, estáticas y descontextualizadas, en la errónea consideración que los estudiantes han aprendido a leer y a escribir en la educación obligatoria primaria y secundaria.

La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar es el artículo producto de la investigación de Emilce Moreno Mosquera y Geral Eduardo Mateus, publicado en la Revista Enunciación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el 2018, para presentar un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura de la clase de Análisis de Literatura Científica asignatura de Microbiología Industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, desde el marco de la literacidad disciplinar (pág. 16).

Proponen en este, que la formación universitaria implica el reconocimiento y la incorporación de los estudiantes a prácticas propias de sus culturas académicas, en las cuales

existen formas de aprender, hacer, pensar, leer, escribir y argumentar de modos particulares, que se configura como un espacio discursivo en donde la interacción social tiene un papel importante (pág. 17).

La metodología desarrollada en este trabajo corresponde a los nuevos estudios de literacidad, con un enfoque etnográfico para analizar los usos de los textos escritos. Con ello, los niveles de lectura que tienen lugar en las prácticas letradas y cultura académica guardan mayor correspondencia con las demandas universitarias (pág. 17-20).

Para concluir con la premisa que una buena comprensión de la práctica presenta la necesidad que los estudiantes no solo se queden con el conocimiento declarativo, sino que asuman un rol más comprometido en la construcción y crítica de la ciencia (pág. 30), igualmente, entender cómo se construye conocimiento en comunidades disciplinares específicas, qué habilidades tienen los participantes al usar códigos lingüísticos y vocabulario especializado, cómo dirigen sus prácticas discursivas para analizar y socializar sus discusiones epistemológicas y qué tipo de rutinas se dan en su marco disciplinar (pág. 31).

Por lo tanto, Emilce Moreno Mosquera y Geral Eduardo Mateus se suman a las voces de Cassany y Morales, desde el reconocimiento de que leer y escribir en la universidad los géneros y sus textos científicos deben ser prácticas comprendidas en el marco de los nuevos estudios de la literacidad disciplinar, en torno a las comunidades de prácticas letradas que las introduce en sus culturas académicas con sus formas de aprender a leer y a escribir, para argumentar de modos particulares configurando sus discursos, en los cuales la interacción social tiene un papel importante.

Hasta aquí, se ha realizado la indagación de los antecedentes en concordancia al orden de las categorías de análisis propuestas para este trabajo y apuntando a la identificación de las relaciones que existen entre la innovación didáctica y la evaluación formativa con la forma en que los docentes incorporan, seleccionan, problematizan y evalúan las prácticas de lectura, escritura y oralidad que afecta la interacción educativa entre educadores y educandos.

4. Marco Teórico

Un acercamiento a las bases conceptuales permitirá una mayor apropiación de lo que han venido comprendiendo y conceptualizando los teóricos de la didáctica y la evaluación formativa, todo ello a partir de sus antecedentes históricos y la experiencia de sus prácticas en el aula, configurando desde la praxis aportes para la comprensión de los fenómenos concernientes a dicha disciplina. Así pues, para el constructo teórico de esta investigación se tendrán en consideración las siguientes conceptualizaciones en las lógicas discursivas de su articulación.

4.1. Didáctica

Para empezar, se abordará la definición de didáctica. Según Medina Rivilla y Salvador Mata es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (2009, pág. 7).

Mallart (2016) la define como la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, cuyo carácter está subordinado a la pedagogía por su naturaleza teórico-práctica y sus enfoques científicos, artísticos y tecnológicos, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sus contenidos se orientan metodológicamente por procesos comunicativos entre el alumnado y el profesorado, además de los procesos que tienen lugar en un contexto curricular o institucional (pág. 5).

Torres Maldonado y Girón Padilla (2009) la definen como aquella que refiere al estudio de los principios generales y técnicas aplicables a todas las disciplinas, cuya teoría es proporcionada por la pedagogía, que es la ciencia de la educación y la práctica por la didáctica, quien proporciona el cómo hacerlo, que es arte y ciencia por la serie de conceptos, procedimientos valores o actitudes claros, ordenados y fundamentados, que tratan de producir mentalmente las principales ideas, tesis y procedimientos que componen el arte de enseñar y sus principios son normas generales e importantes que tienen valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes etapas y en todas las asignaturas (pág.12 -17).

Para López Gómez (2016), la didáctica vendría a ser una acción que alguien ejerce para sostener «algo» poniéndolo a la vista de otro alguien con la intención de que ese alguien se apropie de lo que se muestra, llámese a alguien maestro y a otro alguien estudiante, llámese a «algo» objeto de enseñanza, que vendría a ser la acción del maestro para sostener el objeto de enseñanza poniéndolo a la vista del estudiante con la intención de que este se apropie de

lo que se muestra, teniendo mucho que ver con enseñar, con facilitar el aprendizaje desde la enseñanza que es arte y, a la vez, ciencia de la enseñanza (pág. 17).

Navarro Hinojosa (2016) entiende la didáctica como ciencia de la educación, teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora que explica, aplica y guía los procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de conseguir la formación educativa de los alumnos en contextos intencionalmente organizados, mediante la investigación para la mejora de dichos procesos, considerada ciencia, con los adjetivos de teórico-práctica, tecnológica, técnico-artística e innovadora.

Es una ciencia aplicada, práctica, y significa saber hacer, es decir, sistematiza, planifica, clarifica sus metas, controla o evalúa sus procesos, es eficaz, optimiza al máximo los recursos y elementos que intervienen en el proceso didáctico, alcanzando los objetivos con menor tiempo y esfuerzo (pág. 12-29).

Hernández Fernández (2015) concibe la didáctica como la ciencia que estudia la educación intelectual del hombre, arrancando desde las actividades que la hacen posible: la enseñanza y el aprendizaje, la cual es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, por tanto, no sólo se busca la instrucción, sino la formación (pág. 5-13).

Díaz Barriga (2012), por su parte, la concibe como una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente, es decir, una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo; es una disciplina esencial en la formación profesional docente considerándola fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, para planificar la reforma educativa y para el sentido de una innovación en educación; que responde a un núcleo básico de preguntas con relación a la enseñanza, pero también lo es con relación a la formación del sujeto social y el ser humano en particular, además de pensar los grandes problemas de la educación (pág. 17-55).

Álvarez de Zayas y González Agudelo (1998), por su parte, la definen como un sistema complejo que brota de la pedagogía y como tal posee sus componentes, sus estructuras y sistemas de jerarquías; la didáctica atiende solo al proceso más sistémico,

organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos por personal especializado, los docentes; habita con vida propia que es proceso de enseñanza y aprendizaje donde desarrolla sus teorías, con relaciones dialécticas entre efectividad y cognición, manifiestas en el estudiante cuando aprende; para proyectar la cultura de la humanidad en el desarrollo actual y en perspectiva de la sociedad; con una gran carga histórica (pág. 17-18).

Por lo tanto, la didáctica se entiende como un sistema con relaciones funcionales (ciencia aplicada), con sus componentes (el estudiante, el docente, los objetivos, los contenidos, los recursos o material didáctico, los métodos y las técnicas de enseñanza), vinculados con los mecanismos que posibilitan la actividad (el medio: geográfico, económico, cultural y social), que la valida en sí misma.

4.2. Innovación

Del mismo modo, se aborda el concepto de innovación desde las tesis de Cruz Sánchez (2017). Este empieza desde su locus, es decir, la fuente o el punto en el que la innovación se origina, advirtiendo, a la luz de Crossan & Apaydin, Gopalakrishnan & Damanpour, que este proceso puede ser un proceso cerrado que es impulsado internamente (generación de la innovación) o un proceso abierto que es impulsado externamente por redes o alianzas según las problemáticas o necesidades identificadas en un contexto; por lo tanto se acoge a la definición de Damanpour (1991, como se cita en Cruz Sánchez, 2017), donde propone que una innovación puede ser un nuevo producto o servicio, una nueva tecnología de proceso de producción, una nueva estructura o sistema administrativo o un nuevo plan o programa relacionando con los miembros de la organización; en este sentido, se recogen dos tipos de innovación referidas por el mismo Damanpour y Evan (como se cita en Cruz Sánchez, 2017) la innovación técnica e innovación administrativa. La primera puede ser la implementación de una idea para un nuevo producto o servicio o la introducción de nuevos elementos en el proceso de producción de una organización o en la prestación de un servicio, y la segunda es la que ocurre en el sistema social de una organización; es decir, hacen referencia a las relaciones entre las personas que interactúan para lograr resultados esperados; sistema del que se desprenden reglas, roles, procedimientos y estructuras que pueden conllevar a innovaciones en la gestión del talento humano.

Con lo anterior, Cruz Sánchez hace un riguroso análisis sobre los modos, los tipos y procesos de la innovación, para darle otro lugar a esta, definiéndola desde la innovación disruptiva, como un proceso que ocurre sobre un periodo de tiempo, como un proceso, no con un evento y en algunos casos su disrupción puede tomar años, incluso décadas, lo que hace difícil determinar en qué punto del tiempo una innovación llega a ser disruptiva.

Germán Pilonieta (2017) comprende y define la innovación y su proceso de disrupción en la educación y en la democratización de la oportunidad en educación como secuencias de posibilidades formativas mucho más económicas que la educación tradicional y mucho más efectiva en términos de productividad, sociabilidad, equidad y accesibilidad (pág. 60).

Oviedo y Goyes Morán (2016) definen la innovación como un proceso complejo donde se asumen riesgos, generando incertidumbres que conllevan un trabajo colectivo cooperativo (...), en donde, el contexto es un referente para la innovación docente y atenderlo es centrarse en acomodar, adaptar y gestionar el quehacer en la práctica (...), y para que la cooperación sea eficaz en la innovación no es necesario imponerla, pero exige de una reorganización y planificación de labores, de la observación y el análisis crítico de las prácticas, y de la responsabilidad personal para evitar, en lo posible, desvíos y, si es el caso, introducir medidas que impidan paralizar el cambio (...) exigiendo un tiempo, un periodo necesario para lograr las transformaciones esperadas o tal vez las no esperadas (...) y no se logra por el número o cantidad de acciones, sino por la pertinencia y eficacia de ellas (pág. 37- 41).

Margalef García y Arenas Martija (2006) se acogen a los planteamientos de Zaltman y otros (1973) para definir la innovación como un proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes o entidades son combinados en una forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente, para dar existencia y llegar a ser parte del estado cognitivo de un usuario y de su repertorio conductual, ya sea desde una idea, una práctica o un artefacto material que ha sido inventado o que es contemplado como novedad, independientemente de su adopción o no adopción y está relacionado a estos tres usos, la creación de algo desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo como novedoso (pág. 14).

Para A.M Huberman (1973) una definición práctica de innovación es de un mejoramiento que se puede medir, es deliberado, es duradero y con pocas probabilidades de suceder a menudo, en este sentido, sería una operación que se realiza en un solo tiempo, con el objetivo de que un cambio determinado quede instalado, sea aceptado y se utilice (pág. 4-8).

4.3. Innovación educativa y didáctica

Hernández Fernández y Barros Camargo enuncian que un planteamiento epistemológico de la innovación o la didáctica necesita de un análisis o posición paradigmática. Mediante los paradigmas apoyan científica y teóricamente la práctica educativa.

En este sentido es que se involucra la innovación educativa como una actuación esforzada, deliberada y planificada, que pretende mejorar los procesos educativos o alguno de sus elementos, promoviendo el aprendizaje entre los implicados y tratando de lograr sostenerse en el tiempo (López Gómez, 2016, pág. 283).

Vogliotti y Macchiarola (2003) tienen la concepción de la innovación educativa como un cambio, en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas y de prácticas, además de un proceso multidimensionado: en ella intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos y afecta a diferentes niveles contextuales: generales, del sistema escolar y del aula.

Para promover la innovación didáctica como la pretensión de mejora de la escuela mediante la transformación o el cambio de su estructura curricular, propiciando la adopción en la práctica de ideas o modelos novedosos que se adoptan por un profesor o, preferentemente, por un grupo de profesores en un centro educativo, o que se implantan por una administración educativa para el conjunto de centros de su competencia, mediante un proceso de reforma (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2009, pág. 431-432).

Rico Molano (2016) ve en la gestión educativa una forma de innovación y la define, como aquella que alude a procesos de calidad, y entiéndase por calidad todo aquello que es beneficioso para los sujetos; es un concepto asociado con el descubrimiento de necesidades en un determinado contexto y la satisfacción tanto particular como colectiva (pág. 61), en el que, el docente como un gestor educativo, es quien genera cambio y está en la capacidad de

desarrollar en la institución procesos de innovación y así mismo poder entender las necesidades y las problemáticas que agencia el contexto y la comunidad en general (pág. 65).

Oviedo y Goyes Morán (2012), por su parte, abordan la innovación educativa desde la diversidad de formas con las que se puede innovar en la enseñanza, concibiéndola como verbo y no como un sustantivo, es decir, un accionar constante en el proceso educativo, en donde innovar es mantener en alto la bandera que vale la pena compartirla a otros lo que sabemos, es poner lo posible por encima de las dificultades y la desesperanza (pág. 10), siendo consustancial con la propia finalidad de la educación, que busca optimizar y perfeccionar las prácticas (pág. 34) con ideas que ayuden a desarrollar criterios propios” y que, convertidas en acciones tal vez nuevas o significativas, vislumbren caminos o alternativas de solución a problemas, irregularidades o fracturas presentes en la práctica (pág. 34).

En este sentido, en conversaciones con colegas que enseñan programas similares a nuestra práctica, formando comunidades docentes que aprenden juntas, implicando una evolución en los recursos, las prácticas, los discursos y los imaginarios de aquellos que forman parte de los proyectos, fusionando estrategias de enseñanza mientras se logran desarrollar las competencias en la especificidad de un núcleo disciplinar del conocimiento (pág. 260), buscando un equilibrio entre la utopía y la realidad (pág. 40), y sus procesos investigativos, no solo es cuestión “de querer” sino también implica “el saber” y “el poder hacer” (pág. 44),

Margalef García y Arenas Martija (2006), después de abordar el concepto de innovación anteriormente mencionado, se remiten al de innovación educativa, el cual definen de la siguiente manera, el uso del trabajo grupal como estrategia de enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, implicando un cambio, una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa, que pueden ser estructurales afectando a todo el sistema educativo o a la configuración de los distintos niveles; cambios curriculares, relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, con las estrategias de enseñanza, con los componentes del currículo (cambios en los materiales curriculares, utilización de nuevos enfoques de enseñanza); cambios profesionales referidos a la formación, selección y desarrollo

profesional de los docentes; cambios político-sociales, afectando la distribución del poder en educación y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar (pág. 15-16).

4.4. Evaluación

Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo (2019) entienden la evaluación como uno de los ejes fundamentales que articula el proceso educativo, ha de entenderse como un agente socializador que permita la plena consciencia sobre el aprendizaje y esta conciencia solamente alcanza su máxima plenitud si el alumnado participa intencionadamente en la misma, no solo en su inicio y final, sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza, teniendo presente que la evaluación siempre tiene que ser un aporte, y no puede convertirse en una traba (pág. 22).

López Pastor, Martínez y Clemente (2009) definen la evaluación formativa como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras estos tienen lugar. Y por evaluación compartida, aquella que debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto, dentro de estos procesos, las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son medios que juegan un papel fundamental en la enseñanza universitaria (pág. 11).

Saltos Dueñas y Chiriboga Zambrano (2016) conciben la evaluación formativa como medio para elevar la calidad de desempeño de los estudiantes, y la dificultad que existe en aplicar los procesos, cuando el número de estudiantes excede a lo permitido pedagógicamente. Es una actividad sistemática y continua, que tiene por objeto proporcionar la información necesaria sobre el proceso educativo para reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos, orientar a los estudiantes y retroalimentar el proceso mismo. Igualmente la definen como un proceso altamente modelador, rectificador y decisivo al momento de la construcción y consolidación de los aprendizajes.

4.5. Prácticas de lectura, escritura y oralidad

Para abordar las prácticas que se ven inmersas dentro de la cultura, debemos acercarnos brevemente a Milicic et al (2007), quienes definen la cultura como “un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas sobre creencias, valores y normas, que afectan el comportamiento de un grupo de personas en un tiempo determinado” (pág. 265). Y específicamente en el ámbito universitario, a Kuh y Love (2000) quienes definen la cultura como “los patrones colectivos y de influencia mutua de normas, valores, prácticas, creencias y asunciones que guían las conductas de los individuos y de los grupos, proporcionando un marco de referencia en el cual es posible interpretar el significado de acontecimientos y acciones que transcurren (2007, como se cita en Albertín Carbó, Rostán Sánchez, y Cañabate Ortiz, 2012).

Por su parte Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro (1995, como se cita en Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013) definen la cultura académica, como “idealización” en función de la imbricación de cuatro fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica, y la acción orientada y organizada racionalmente como en el caso de la experimentación científica (pág. 72), permitiendo reconocer que en las prácticas de lectura y escritura se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como podría evidenciarse en tensiones que están presentes en la formación universitaria a manera de ambivalencia u oposiciones (p.75), en las comunidades académicas como comunidades discursivas, con intereses comunes y mecanismos de intercomunicación, participación/exclusión y retroalimentación entre los miembros de las mismas (pág. 76).

Una comprensión de las ambivalencias y tensiones que se da en las practicas LEO en la universidad dentro de sus comunidades discursivas, es decir, las diversas formas en que se plantean los procesos de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes disciplinares conducen a acercarse al concepto de Literacidad disciplinar y prácticas lectoras, que según Zavala (2009, como se cita en Moreno y Mateus, 2018), se conciben como “sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos”.

Moreno y Mateus (2018), por su parte, definen literacidad disciplinar como

un trabajo articulado entre los docentes y sus estudiantes, de manera que se exploren diferentes formas de argumentar, leer críticamente, escribir, investigar, reflexionar sobre sus géneros discursivos y pensar. Específicamente, para promover la lectura crítica de literatura científica y en la educación superior implica un trabajo sistemático, dialógico, reflexivo y crítico, que promueva la formación del pensamiento científico (Moreno y Mateus, 2018, pág. 28).

En este sentido, leer y escribir en la universidad, los géneros científicos, requiere un cambio de enfoque, para una mayor comprensión de lo que significa leer y escribir como tareas inacabadas, que en cada contexto disciplinar requieren un abordaje acorde al código científico que les compete, desde un acto didáctico específico, la visión del enfoque sociocultural puede ser oportuno, según Cassany y Morales (2009). Este enfoque “supone que leer y escribir son tareas culturales, imbricadas en el contexto social y por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Así cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos” (pág. 110).

En este orden de ideas el enfoque sociocultural remite a la revisión del concepto de alfabetización académica, denominada por Carlino como

el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, en el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (2013, pág. 370).

Y al concepto de prácticas letradas, según Cassany (2009) como aquellas que se dan en contexto, distribuyendo y organizando en la comunidad según ámbitos sociales, instituciones y contextos de uso, de tal modo, que en cada contexto, las instituciones fijan y regulan las características de sus propias prácticas, como los géneros discursivos que se usan, el tipo de lenguaje que utilizan (estándar o dialectal, formal o coloquial, etc.) o las

condiciones de uso (quién tiene acceso a qué, cuándo y cómo, lo que los analistas del discurso denominan “el orden de los discursos, etc. (pág. 10).

4.6. Conceptos emergentes

Como es natural, en la investigación tienden a surgir elementos o categorías emergentes que no pueden ignorarse, por la pertinencia que aportan a la articulación de la misma y las claridades que permiten complementar las categorías o conceptualizaciones base del ejercicio investigativo.

Es por esto que, se ha de abordar el concepto de acto didáctico. Este es definido por López Gómez (2016), apoyándose en los aportes de (Titone, 1966), como la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza en el estímulo magistral (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno (pág. 274).

Meneses Benítez y Jiménez (2007), por su parte, definen el acto didáctico como la interacción intencional y sistemática del docente y del discente en situaciones probabilísticas usando las estrategias más propias para integrar los contenidos culturales, poniendo en actividad todas las capacidades de la persona y pensando en la transformación sociocultural del contexto endógeno y exógeno que le es patrimonial (pág. 47).

Del mismo modo, López Gómez advierte también sobre el modelo didáctico, definiéndolo como un esquema teórico que sintetiza una realidad compleja y facilita su comprensión y estudio. Es un arquetipo susceptible de ser representado en la práctica para clarificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus distintos elementos en interacción (docente, discentes, objeto de enseñanza, contexto, etc.), que se configura desde distintas teorías de la enseñanza y se proyecta, a su vez, en la propia acción de enseñar. Es el mediador entre teoría y práctica (2016, pág. 284). Al igual, que refiere la investigación didáctica, como el proceso sistemático que centra su objeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje con la pretensión de conocer, explicar y entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje o alguno de sus elementos (actuación didáctica, modelos, enfoques, métodos, etc.), en la cual, hay que destacar el valor del docente como investigador, quien se plantea interrogantes e

hipótesis que orientan el proceso de construcción del saber didáctico desde la investigación sobre, en y desde la práctica (pág. 283).

Desde las fuentes consultadas para los antecedentes y el marco teórico se pueden realizar las siguientes articulaciones con nuestro proyecto de investigación:

La didáctica se entiende como un sistema de relaciones que la integran como con sus componentes: el estudiante, el docente, los objetivos, los contenidos, los recursos o material didáctico, los métodos y las técnicas de enseñanza, vinculados con los mecanismos que posibilitan la actividad en su medio contextual ya sea geográfico, económico, cultural y social, que la valida en sí misma.

La innovación didáctica, como un proceso integral que busca dar respuesta a una problemática social identificada desde el ámbito académico, permite ubicarse en la lógica de: i) la identificación o el origen de la problemática a abordar por una persona o grupo de personas en un contexto macro o micro determinado, de acuerdo a la voluntad transformadora de las condiciones identificadas por la comunidad implicada cuyo proceso es democrático y articula la combinación de herramientas para visibilizar responsablemente la posible solución, ii) requiere de la indagación o investigación teórica realizada sobre dicha problemática iii) ser configurada en un sistema didáctico iiiii), la materialización con los agentes presentes en el acto didáctico iiiiii) los elementos favorecedores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estos, su sistema intrínseco de evaluación para su retroalimentación y reconfiguración de la práctica misma (Litwin, 2010), razón por la cual orientamos nuestro interés de investigación por establecer las relaciones entre lo didáctico y lo evaluativo bajo un enfoque de prácticas LEO

La evaluación formativa se entiende como un proceso innovador que se da en el mismo plano integral de las innovaciones didácticas disciplinares, y su función es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras estos tienen lugar. Es de carácter formativo y humanista, es decir, que en sus fundamentos teórico- práctico debe ser democrática, transparente y clara, para fomentar la responsabilidad individual y grupal, dejando claro con antelación el procedimiento y el instrumento (la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación), estableciendo los compromisos tanto del docente como del estudiante de formas dialogadas y en su relación tricotómica diagnóstica, formativa y de acreditación, de

tal forma, que permita volver a la revisión de los elementos propuesto en el programa y a la acción didáctica, con el fin, de reajustar sus objetivos, revisar críticamente los planes, los programas, los métodos y recursos que orientan a los estudiantes y retroalimentan el proceso mismo.

La didáctica de las practicas LEO en la educación superior se entiende como el conjunto de ciencias aplicadas sobre fundamentos teórico-prácticos² que en su campo de investigación específico conciben el sistema de la didáctica de la lengua como parte esencial y permanente dentro de sus sistemas didácticos, de tal forma, que en el ámbito universitario, generan procesos integrales de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que en las prácticas LEO se materializan relaciones de saber-poder con normas y valores posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación simbólica de cada una de las comunidades académicas.

En este sentido, plantean las diversas formas en que se dan los procesos de lectura, escritura y oralidad en la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes disciplinares, enraizados en prácticas sociales, que no pueden desligarse de los valores y la cultura por hallarse imbricadas en contextos con rasgos distintivos de cada una de sus prácticas letradas, que se deben tener presente, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información y jerarquizarla, poniéndola en relación con los ámbitos sociales, institucionales y contextos de uso, así como, el orden discursivo de las mismas.

² Conjunto de sistemas didácticos específicos con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

5. Metodología

La metodología de este trabajo se organiza a partir de un enfoque cualitativo y se apoya en el diseño interpretativo hermenéutico. Según Delgadillo y Allen (1998), este procura la interpretación de los procesos que caracterizan la vida en el aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos, que ni se observan directamente, ni pueden cuantificarse (pág.49). Dado que el objetivo de esta investigación es el de identificar las relaciones que existen entre la innovación didáctica y la evaluación formativa a partir de la forma en que los docentes incorporan, seleccionan, problematizan y evalúan las prácticas de lectura, escritura y oralidad, el diseño interpretativo nos permitió acercarnos comprensivamente a, al menos, tres aspectos del quehacer diario del maestro en su práctica pedagógica. Las apuestas por lo didáctico de las prácticas LEO en sus cursos, la evaluación como una configuración didáctica y las relaciones entre ambos.

Es por ello que la metodología y diseño propuestos para este ejercicio de investigación se dan en coherencia con la revisión e indagación de los antecedentes y marco conceptual, todo ello con el fin de lograr el cruce entre los elementos hallados en la práctica profesional docente de los maestros en formación y los maestros en ejercicio, quienes se dan a la tarea de seguir investigando y reflexionando sobre la ciencia considerada la base fundamental de su quehacer, la didáctica, y con ella, sus modelos de evaluación como un proceso formativo, que permitan una negociación en el acto didáctico y los agentes presentes en él (docentes y discentes).

5.1. Enfoque metodológico

El presente ejercicio de investigación parte del enfoque cualitativo, dado que esta metodología pretende estudiar las características y procedimientos para la comprensión de una problemática específica abordando conceptualizaciones que permitan la construcción de conocimientos. La articulación de estos conceptos generará una coherencia a la hora de interpretar la problemática establecida con el fenómeno que se pretende abordar arrojando construcciones conceptuales (Krause, 1995). Este enfoque nos permitió, por un lado, pensar las posibles relaciones que existen entre las configuraciones didácticas, entre las cuales se encuentra, como lo hemos propuesto y visto, la evaluación, y la adopción de prácticas de

lectura, escritura y oralidad tanto de docentes como de estudiantes. Por el otro, nos posibilitó los recursos necesarios con los cuales intentar trazar una línea de sentido que dispusiera elementos de análisis entre los usos didácticos de los maestros, las maneras de evaluación y el desempeño escrito de los estudiantes.

5.2. Diseño metodológico

El diseño que soporta esta investigación es el interpretativo-hermenéutico, que, según Rojas (2011, como se cita en Habermas, 2000), permite comprender un lenguaje de agrupaciones en función “de socialización, de reproducción cultural y de integración social” (pág. 187). Este enfoque metodológico es pertinente en cuanto admite la interpretación y articulación de la teoría en el presente ejercicio investigativo, que por ello mismo continúa en una construcción constante para comprender el fenómeno que se pretende abordar.

5.3. Estrategias metodológicas de la práctica como técnicas de recolección de datos

Las estrategias metodológicas que implementamos en los escenarios de práctica³ fueron cuatro.

El estado de arte sobre las categorías de didáctica, innovación didáctica y evaluación formativa nos permitió comprender de manera amplia, a la vez que crítica, desde el punto de vista referencial, lo que un grupo de docentes universitarios hacen con las LEO, esto es, de qué manera las llevan al aula, cómo interactúan con los estudiantes desde ellas y cómo las evalúan.

El estado del arte es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y que tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento,

³ Durante los tres semestres de la práctica pedagógica nos hemos desempeñado en los siguientes escenarios educativos:

Modalidad intervención: II Concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié, con la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (2018-1).

Modalidad observación participante/ayudantía y no participante: Diploma Lenguajes y permanencia, territorios en diálogo, CLEO (2019-1, 2019-2).

ejercicio que no se debe quedarse tan solo en el inventario, sino que debe trascender más allá, porque permite hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica (Molina Montoya, 2005).

En este sentido, el estado del arte en cuestión nos ha permitido llevar adelante una problematización necesaria de la relación entre las categorías arriba mencionadas; problematización que a su vez nos sitúa en un lugar estratégico para responder a la pregunta que da origen a esta investigación, que es la de indagar por los aportes que la innovación didáctica y la evaluación formativa le hacen a la problematización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad y cómo estas afectan la interacción entre educadores y educandos.

Puesto que es una investigación con diseño interpretativo-hermenéutico, la revisión documental permite conceptualizaciones de una teoría por medio de la exploración de textos (Vélez y Galeano, 2002). Esta es la razón por la que nuestros antecedentes nos han situado ya de hecho en el marco que hemos querido problematizar como objeto de estudio, y al documentar de manera amplia cada uno de los conceptos claves, hemos ido con ello acercándonos a la respuesta problémica que hemos considerado.

El cuestionario a un grupo de estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia⁴, con el fin de rastrear la percepción de ellos sobre la evaluación, lo que nos permitió mirar de qué manera comprenden y perciben ese concepto partiendo desde su propia práctica y experiencia. (Ver instrumento en el anexo 1). El tipo de instrumento usado es el cuestionario con preguntas aparejadas, que se caracterizan por una doble forma de interrogación, una cerrada y otra abierta (Aktouf, 1992), lo que nos permite conocer un hecho y los elementos particulares que lo subyacen desde la perspectiva de cada una de los estudiantes. La información de este instrumento se presentó a partir de datos estadísticos recogidos en hojas de cálculo para las respuestas cerradas. Para las abiertas, solamente se transcribió lo expuesto por los estudiantes, enfatizando en las tendencias y las posturas más recurrentes.

⁴ La encuesta fue diligenciada por un grupo de 27 estudiantes, que constituyen una muestra de individuos, extraídos de aquellos que componen el conjunto definido de acuerdo con criterios establecidos con anterioridad. El objetivo fue establecer con ellos medidas y observaciones que permitan generalizar los resultados al conjunto primario (Aktouf, 1992).

De igual manera, se aplicó el mismo tipo de cuestionario a un grupo de docentes, elegidos de manera aleatoria, para no incidir de manera selectiva en las percepciones, con el fin de que describieran las características de sus usos en la evaluación (Ver instrumento en el anexo 2). Los docentes que participaron en este momento de la investigación fueron siete (7), y pertenecen a los programas de Derecho y Ciencias políticas, Física, Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana, Administración de Empresas y la Escuela de Idiomas. La información de este instrumento se hizo a partir del análisis de contenido cualitativo.

Este tipo de análisis se ocupa del hecho de que temas, palabras o conceptos estén presentes o no en un contenido. La importancia que se debe conceder a estos temas, palabras o conceptos no se mide por su número o por su frecuencia, sino por el interés particular, la novedad o el peso semántico en relación con el contexto (Aktouf, 1992, pág. 115).

Para la presentación de los resultados hemos codificado a cada uno de los profesores de la siguiente manera

Orden de aparición en el cuestionario	Inicial de la unidad académica o del espacio de conceptualización
1	F
2	F
3	A
4	D
5	D
6	I

7	LC
---	----

Análisis documental de microcurrículos de cursos de pregrado distribuidos en tres de las seis áreas del saber consideradas por la universidad⁵ (Vicerrectoría de Docencia, UdeA, 2017): ciencias agrarias, ciencias médicas de la salud, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, ingeniería y tecnología, con el fin de identificar patrones y tendencias en cuanto a sus configuraciones didácticas en relación con las prácticas LEO. En este momento de la investigación, el análisis documental

se caracteriza por su particular correspondencia con el problema e intereses de investigación y con la naturaleza del proceso de sistematización. Se clarifica el contexto y el diseño investigativo que demandó la realización, pormenorizando los referentes conceptuales y procedimentales de su metodología y, en especial, la construcción de la estructura de desarrollo de esta (Barbosa Chacón, et al, 2013).

Este análisis nos permitió mirar en los tres microcurrículos analizados la presencia de las configuraciones didácticas desde lo metodológico y lo evaluativo, con el fin de darle soporte al objetivo específico uno, que intenta ver desde la planeación del maestro la forma en que ocurrirá o podría ocurrir la puesta en escena de aquello que implementa en sus espacios académicos y cómo lo valora desde la evaluación. La información se hizo a partir del análisis de contenido de exploración, ya que nos permitió “explorar un campo, posibilidades, investigar hipótesis, orientaciones” (Aktouf, 1992, pág. 114). Este tipo de análisis es estratégico para abordar muestras reducidas de una población objeto.

De los tres microcurrículos nos centramos en la metodología (para observar el comportamiento de las innovaciones didácticas), las prácticas LEO (para mirar el lugar desde el que se incorporan en el curso y la funcionalidad respecto del resto del programa) y las prácticas evaluativas (con el fin de indagar por las formas que toma la evaluación allí, sus características y su articulación con el resto del programa del curso). La información concerniente a estos apartados ha sido extraída de manera literal, como investigadores no

⁵ El criterio de selección de esta muestra lo hicimos siguiendo a Aktouf (1992) quien habla de la muestra experimental, como aquella que está destinada para hacer análisis con miras a analizar los efectos de esta en relación con el resto de la población.

hemos modificado ningún aparte. Más adelante analizamos cada uno de estos apartados en relación con las categorías de análisis que presentamos en el numeral 5.4.

Análisis de las producciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia que participaron en el II Concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié a partir de la evaluación y la realimentación que recibieron por parte de los maestros en formación autores de esta investigación. Aquí lo que nos interesa es hacer ostensible el trayecto de los maestros en formación por la práctica pedagógica y su rol como evaluadores de textos escritos. La metodología implementada en esta parte de la investigación es la de *tesy* y *postest*, como se enuncia a continuación

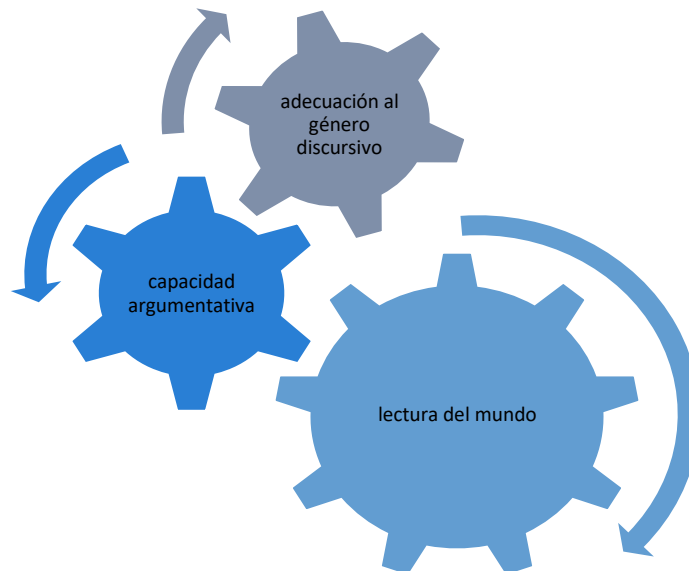
Las evaluaciones generalmente involucran alguna forma de medición, antes y después de la intervención. Es posible que la prueba misma resulte en mejoras, atribuibles a factores como que los participantes recuerden preguntas o las preguntas que crean conciencia y desencadenan el aprendizaje después de la prueba previa, independientemente de la intervención posterior. Por lo tanto, puede haber cuatro grupos de participantes: antes y después de la prueba sin *intervención*; *pre* y *post prueba con intervención*; después de la prueba solo sin intervención; prueba posterior solo con intervención (Marsdsen y Torgerson, 2012).

El aporte de esta estrategia metodológica es el de observar el comportamiento de una práctica de evaluación formativa, y cómo esta incide de manera directa en el producto final que se está valorando, y de manera muy especial, en el sujeto que escribe, con lo cual se dio cuenta del objetivo específico dos. La información se recogió en una rúbrica (ver anexo 4) propuesta por Diederich (1991, como se cita en Renkema, 1999), que mira dos componentes que hacen parte del texto escrito: la mecánica, parte superficial del texto; y la información general, parte del contenido o del significado. Esta rúbrica se seleccionó por el carácter facilitador de la realimentación del maestro en formación de las producciones de los estudiantes, lo que permitía que en el *postest* estos tuvieran mayor claridad sobre qué agregar en los textos, razón que facilitaría a su vez la evaluación del texto.

El seguimiento de las producciones escritas de los estudiantes participantes en el Concurso se hizo diligenciando en cada caso la rúbrica de Diederich. Después de cada entrega

(dos en total) al estudiante se le devolvió su texto con comentarios en los márgenes y la rúbrica diligenciada, de manera que esto se tuviera en cuenta para la siguiente entrega.

Para el análisis de las producciones escritas y la presentación de la información en la presente investigación hemos seleccionado tres categorías desde las cuales analizarlas, a saber:



Fuente: elaboración propia.

La categoría de adecuación al género discursivo obedece a un principio de apropiación de las convenciones del lenguaje académico en la universidad, según Camps (2011). El reconocimiento y la movilidad por las tipologías textuales le permite al estudiante desempeñarse con mayor decisión en el reconocimiento discursivo de su campo del saber. Tratándose de un género como el ensayo, que suele ser tan variable en la educación superior, acogimos esta categoría para conducir el análisis.

La categoría de capacidad argumentativa nos permitió ver el posicionamiento del estudiante sobre el texto, es decir, sobre su discurso. Esta es una noción de base en los nuevos estudios sobre literacidad, que caracteriza los usos del discurso en condiciones situadas a partir del contexto de enunciación y de producción textual. Por último, la lectura del mundo como categoría nos sirvió para articular el saber con el que los estudiantes llegaron al

Concurso con los recursos que en este encontraron. Nos permitió, de paso, acercar algunas comprensiones sobre la selección de los tópicos por parte de los estudiantes, la orientación temática y la toma de postura frente al ensayo.

En el Concurso participaron veinte estudiantes en su comienzo, de los cuales quedaron once al finalizar el proceso del seminario formativo. De estos once hemos seleccionado dos⁶ de los trabajos para mostrar cómo operó allí el proceso de evaluación formativa por parte de los maestros en formación, autores a su vez de este trabajo de grado.

5.4. Unidad de análisis

La unidad de análisis será el concepto de innovación didáctica y su relación con la lectura, la escritura y la oralidad en la educación superior. Presentando las siguientes:

Categorías de análisis

- ✓ Didáctica
- ✓ Innovación
- ✓ Innovación didáctica
- ✓ Evaluación formativa
- ✓ Didáctica en las prácticas LEO en la educación superior

5.5. Población y muestra

En el presente ejercicio de investigación, la población con la que se interactúa son los estudiantes y profesores de la Universidad de Antioquia, escogidos en la forma en que se ha mencionado en el apartado anterior, cuidando, eso sí, que se consideren las tres áreas de saber establecidas por la misma universidad.

⁶ “En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios distintos para seleccionar a los participantes. Debido al pequeño tamaño muestral una de las limitaciones frecuentemente planteada con relación al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación” (Salamanca Castro y Crespo Blanco, 2007).

5.6. Descripción de las fases metodológicas

El proceso metodológico que se tomó en la investigación será el propuesto por Gómez, Galeano y Jaramillo (2015), el cual cuenta con los siguientes momentos para el desarrollo de la investigación;

- ✓ La Planeación: este primer momento permitió pensar la elección del tema de investigación, no necesariamente a través de una pregunta, sino por conceptos claves, este acercamiento delimitó el rastreo documental se debe realizar por fuentes confiables. La lectura de estos primeros documentos clarificó la investigación y logró darle sentido mismo al tema de investigación, dando como resultado la pregunta, la justificación, los objetivos y el marco teórico.
- ✓ Diseño y gestión: el segundo momento fue establecer las estrategias que se utilizaron en la investigación para cumplir con los objetivos propuestos, establecer las categorías de análisis y realizar una lectura lineal de los documentos pertinentes para la investigación, permitiendo reestructurar el material y las estrategias si era necesario.
- ✓ Análisis, elaboración y formalización: el último momento generó un análisis por medio de una lectura horizontal de los documentos y las categorías de análisis, así logramos construir el conocimiento que respondiera a los objetivos. Se realizó el informe teniendo en cuenta las categorías de análisis y se ofrecen las conclusiones, por último, se realizará la respectiva sustentación.

1.7. Consideraciones éticas

De acuerdo con el Código de Ética en Investigación de la Universidad de Antioquia, este proyecto considera y se ajusta a las orientaciones allí establecidas. Por tanto, toma como principio rector el respeto por la dignidad y los derechos humanos de los sujetos que en él participen. Así, el desarrollo de las distintas fases y dimensiones que éste implica estarán bajo el marco de los principios, valores y normas del orden nacional e institucional.

De este modo, se establece el compromiso por el respeto a la propiedad intelectual de cada uno de los actores que han contribuido en su diseño y ejecución. Se reconocerán,

además, los créditos correspondientes a los diferentes estamentos institucionales o las personas que han aportado desde sus respectivos campos de acción y de saber.

En esta misma línea, las referencias a otros trabajos o producciones académicas adelantadas por personas, entidades, procesos u organizaciones se harán respetando los derechos de propiedad intelectual y de autor, según lo estipulado en la ley. Por esta razón, los investigadores se comprometen a no usurpar, copiar o plagiar otras publicaciones.

Por otra parte, la comunicación debe ser un componente centrado en la claridad. En cuanto a la obtención de la información, su uso y manejo se contará siempre con el consentimiento informado (ver anexo 3), de tal modo que los participantes conozcan los propósitos y alcances de la investigación. En consecuencia, su participación en las distintas fases ha de ser voluntaria. Además, se respetarán las opiniones y la palabra de los otros, a fin de establecer un ambiente de confianza.

Por consiguiente, el proceso guardará la confidencialidad de la información personal, haciendo uso de etiquetas. La publicación de los resultados y los hallazgos de la investigación mantendrá esta reserva.

En relación con la difusión de los hallazgos, se hará de manera abierta a la comunidad académica y la sociedad. De este modo, hay que considerar que el proyecto nace en el seno de una institución de carácter público, lo que implica que a la información pueda acceder la comunidad universitaria y la sociedad en general, para que pueda servir de insumo para la generación de otros conocimientos o proyectos.

Finalmente, las acciones y los hallazgos que se deriven de la investigación irán encaminadas al desarrollo de los ejes misionales de la universidad, en el fortalecimiento de los procesos académicos, así como por una apuesta de construir espacios o escenarios institucionales que reconozcan la importancia del lenguaje en la formación universitaria.

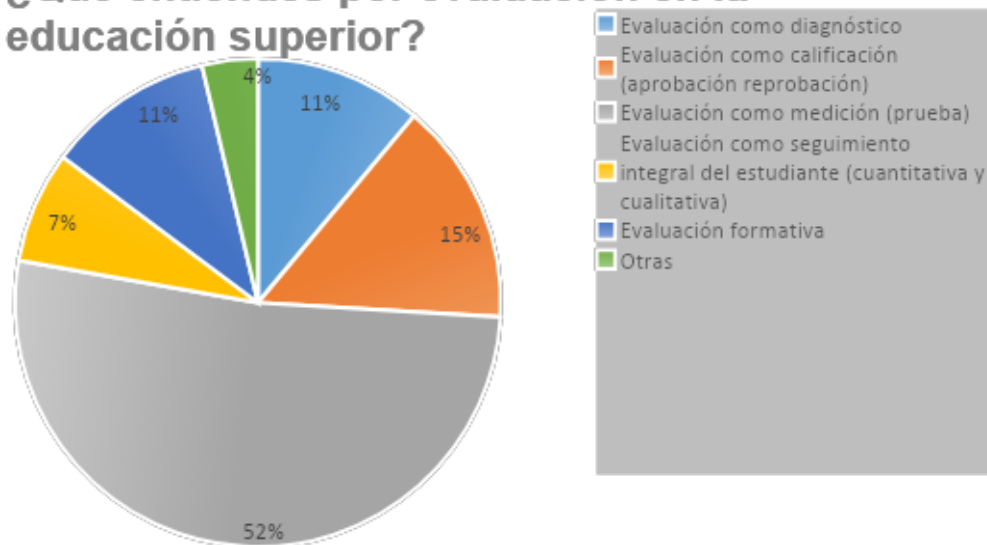
6. Marco analítico

Este apartado comienza con la presentación de los resultados del cuestionario con preguntas aparejadas realizado a los siete docentes y a los veintisiete estudiantes, así como al análisis documental de microcurrículos de cursos de pregrado pertenecientes a tres áreas del saber de la universidad: tecnología e ingeniería, ciencias sociales y ciencias médicas y de la salud, antes formuladas en la metodología de esta investigación. Estas estrategias nos permitirán aunar elementos de análisis con el fin de articularla al estado del arte como estrategia de investigación. Con ello queremos, en últimas, dar cumplimiento al objetivo específico cuatro, que dice: comprender las líneas de sentido que se entretajan entre las prácticas docentes (Didácticas y evaluativas), las percepciones de los estudiantes, el II concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié de la Universidad de Antioquia y las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad desde la innovación didáctica y su evaluación formativa. Nos hemos propuesto que desde esta articulación se comience a responder la pregunta problema, o por lo menos se produzca un acercamiento comprensivo hacia su desvelamiento.

6.1. Percepciones y prácticas de los estudiantes sobre la evaluación

A continuación, se presentan los resultados del modelo de cuestionario sobre las percepciones y las prácticas evaluativas de estudiantes universitarios pertenecientes al programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia y los resultados de esta. Presentamos la información de acuerdo con las preguntas que contiene dicho instrumento. Cada una de las gráficas está acompañada por las explicaciones que los estudiantes dieron a cada respuesta presentada, metodología usada en el cuestionario, y apunta expresamente al cumplimiento del objetivo específico tres: analizar las distintas concepciones, así como las prácticas de evaluación que tienen los estudiantes y los profesores de la Universidad de Antioquia.

¿Qué entiendes por evaluación en la educación superior?



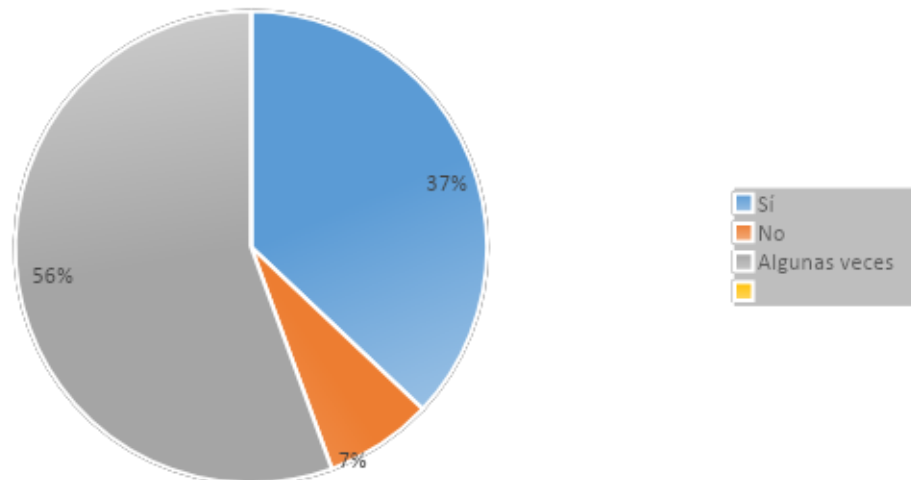
Catorce de los estudiantes asocia la evaluación con una prueba (examen, texto, exposición, taller, consulta) que mide un conocimiento determinado. Esta relación indica, según las tendencias identificadas en las respuestas abiertas de ellos, que

1. La práctica más habitual de la evaluación, más de la mitad de los encuestados así lo refiere, es la de medir un saber a partir de una prueba o cualquier actividad.
2. No siempre la evaluación busca instalarse en el ámbito formativo al interpelar al estudiante, de tal manera que este pueda volver sobre su desempeño para intentar modificarlo. En la gráfica esta relación corresponde a la evaluación como seguimiento.
3. El docente no siempre hace parte de la evaluación como ser evaluado; su lugar en la práctica evaluativa es a veces la de mero emisor, casi nunca receptor. Obsérvese para este caso el porcentaje correspondiente a la evaluación formativa. Es importante, sin embargo, señalar que la gráfica muestra un 7% de evaluación relacionado con un proceso de integralidad, lo que podría poner en cuestión la relación entre la respuesta cerrada y la respuesta abierta de los estudiantes.
4. Se evidencia una preeminencia de evaluación que se centra en los conocimientos como el saber saber, más que en el saber ser y en otro tipo de saberes.
5. Lejos de las facultades de educación, y aún de las escuelas normales, espacios para la formación de maestros, reina en el imaginario de los estudiantes, y aún de los docentes en

muchos casos, la relación entre evaluar como calificar, es decir, asignar una nota numérica y evaluar como la medición de la interiorización de un saber.

Lo anterior es más importante en cuanto que, como se ha visto en este texto, la evaluación también constituye una configuración didáctica, es decir, exige del maestro la necesidad de pensar y de repensar el abordaje de valoración de los estudiantes y del propio actuar del maestro. Aunque se trata de un cuestionario en el que los estudiantes responden desde su conocimiento y experiencia, nos permite acercarnos de manera comprensiva a lo que pasa, o ha pasado, con la práctica evaluativa en el espacio formativo de ellos.

¿Las evaluaciones de tus profesores te han permitido ampliar tus conocimientos acerca del objeto/tema que se evalúa?



En general los estudiantes valoran positivamente la forma en que las evaluaciones de sus profesores les permiten aprehender de mejor manera el objeto/tema estudiado. Esto quiere decir que hay en la evaluación una transacción entre docente y estudiante en la que el segundo puede, a partir de lo dado por el primero, volver sobre lo estudiado con el fin de comprenderlo mejor. Claro está, no es una práctica sistemática, como lo demuestra el hecho de que 44% de los estudiantes hayan respondido que algunas veces y que definitivamente no. Miremos ahora algunos de los criterios que los estudiantes describieron como acompañante de su respuesta.

Los estudiantes que responden sí a la pregunta sostienen que el maestro:

- a. Les permite profundizar sobre un tema

- b. Pone en tela de juicio el saber previo
- c. Aplica lo visto en clase a la vida real
- d. Comprende el vocabulario de las disciplinas
- e. Prepara, con actividades previas, el momento de la evaluación
- f. Reta al estudiante para ir más allá de sus expectativas

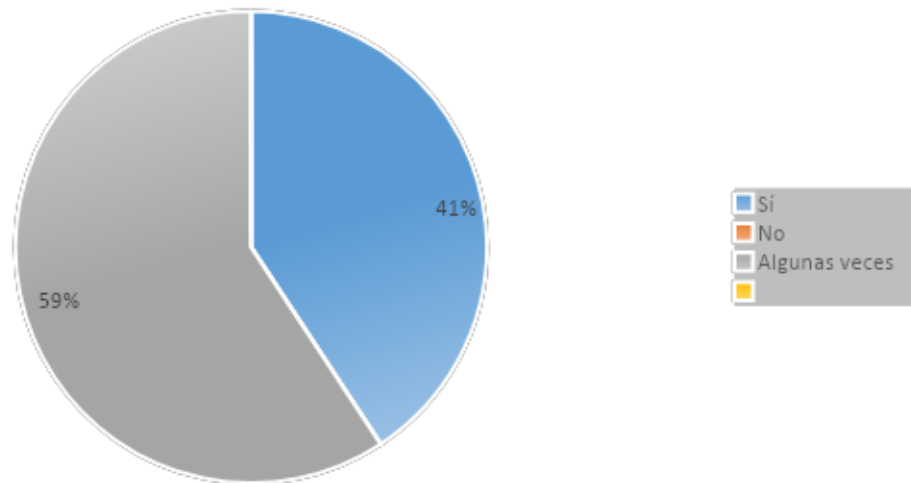
Los estudiantes que responden algunas veces piensan que los maestros en sus prácticas evaluativas:

- a. Muchas veces emplean pruebas (exámenes) de respuesta de selección múltiple con única respuesta, de apareamiento, de saber enciclopédico, etc.
- b. No siempre amplían el tema
- c. El saber lo usan solo para el momento de la evaluación
- d. Evalúan temas en los cuales no es fácil ampliar los conocimientos
- e. Hacen evaluaciones que consideran espacios de socialización que permiten ampliar lo visto en grupo
- f. Suelen dejar errores de manera intencionada en los exámenes, lo que lo obliga a uno a estar alerta
- g. Dan notas más bajas de lo esperado, sin el estudiante saber por qué
- h. Implementan la autoevaluación
- i. En las materias humanísticas los profesores priman la deducción, el análisis, la interpretación
- j. No realimentan los trabajos, solo califican
- k. No siempre una evaluación muestra el nivel exacto de conocimientos que un estudiante puede tener

Los estudiantes que respondieron no a la pregunta sostienen que:

- a. No es la evaluación la que amplíe mis conocimientos, soy yo quien lo hace al volver sobre los temas evaluados
- b. La evaluación solo se centra en lo dado en clase.

¿Consideras que la forma en que has sido evaluado en la universidad ha contribuido a tu formación académica/humana?



La tercera pregunta del cuestionario busca información por la condición formativa de la universidad, en tanto que una evaluación hecha por un profesor pueda tener un alcance más allá del evento evaluativo. En consecuencia, la opción que mayor atención recibe, una vez más, es la de algunas veces. Los estudiantes sustentan esta elección en el hecho de que hay evaluaciones que han permitido ir más allá de lo evaluado, mejorando los conocimientos, es decir, la evaluación sirve como plan de mejoramiento del aprehender un tema/objeto. Es relevante pensar que esta respuesta pone en cuestión la tendencia predominante en la pregunta uno, que asocia, según los estudiantes, la evaluación a una forma de medición.

Una conclusión pertinente, a juzgar por las respuestas abiertas a la pregunta tres dadas por los estudiantes, es que se asume la evaluación como un momento de revisión del alcance de conocimientos, que está directamente relacionada con la formación, independientemente si la valoración está dada por una nota o por esta y una realimentación del producto a evaluar. Miremos algunas de estas respuestas:

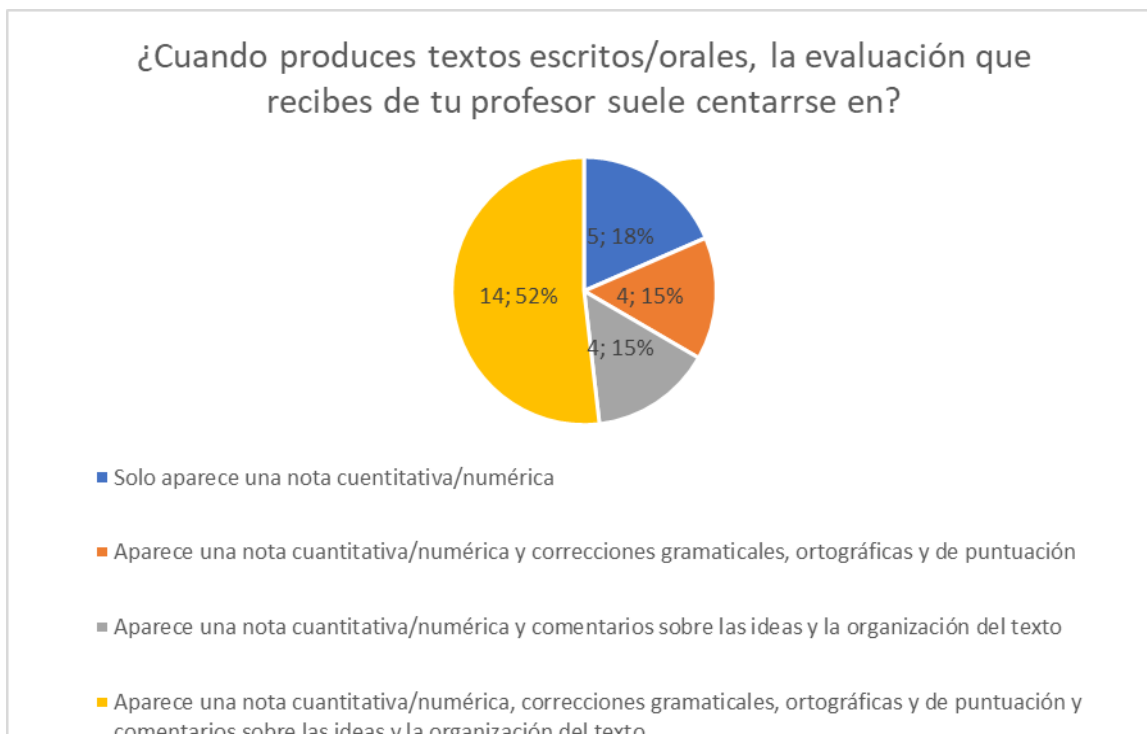
- a. Tomo la evaluación para darme cuenta de lo que he hecho bien y de lo que debo mejorar.
- b. A veces comparo mi evaluación para darme cuenta en qué aspectos debo centrarme más, para poder superar esos vacíos.
- c. Casi siempre me centro en los aspectos que me indican qué debo mejorar, muy pocas veces presto atención a lo que me resaltan como positivo o muy bien hecho (estos aspectos son los que menos aparecen en la evaluación).

También, los estudiantes marcan una especial diferencia entre la evaluación que pasa por la realimentación sobre el ejercicio a evaluar de aquella que se limita a la calificación desprovista de elementos cualitativos del desempeño del estudiante.

De otra parte, de los estudiantes que se han inclinado por que las evaluaciones sí los forma académica y humanamente, el 41%, sustentan sus respuestas en el desafío que les proporciona la evaluación para salir adelante en cuanto al saber o competencia alcanzada. Es importante hacer ver que, de estos estudiantes, cuatro han explicitado la manera en que se fortalecen los ámbitos académicos y humanos en el proceso evaluativo. Estas fueron sus respuestas abiertas:

- a. Los docentes muestran en la evaluación intenciones de dejar abierta la continuación del ejercicio/examen a partir de preguntas que no responden
- b. A veces implementan métodos de evaluación en donde consideran la postura del estudiante.
- c. He tenido docentes que usan la autoevaluación como una forma de que uno pueda decir algo de su desempeño, eso hace que la evaluación sea mucho más interactiva y no tan impuesta.
- d. Algunos docentes ponen la máxima nota en la primera clase, como una forma de centrarnos más en el aprendizaje que en su evaluación. Esta nota puede ir decreciendo, pero queda la idea de que estar en clase es más que aspirar a una nota.

Por último, llama la atención que ningún estudiante haya hecho mención de que la evaluación no lo forma ni académica ni humanamente, puesto que en la pregunta uno la opción más recurrente fue la de evaluación como medición, lo que muestra, una vez más, una posible incongruencia en la respuesta de los estudiantes frente a la comprensión amplia de lo que es la medición frente a lo que es la evaluación integral, procesual, formativa, etc.



De los 27 estudiantes encuestados, 14, 52%, mencionaron que en sus evaluaciones los profesores consideraban aspectos de forma (gramática, ortografía y puntuación) y de fondo (organización de las ideas y de la organización del texto), al tiempo que incluían comentarios cualitativos y notas numéricas. Llamen la atención dos cosas: La primera es que es más de la mitad del grupo encuestado quien así responde, lo que deja ver que este tipo de evaluación es más que una medición (primera pregunta), y le permiten al estudiante ir más allá en su proceso formativo pues le posibilita, al tomar en cuenta la valoración, hacer un seguimiento a sus aprendizajes con métodos más estructurados.

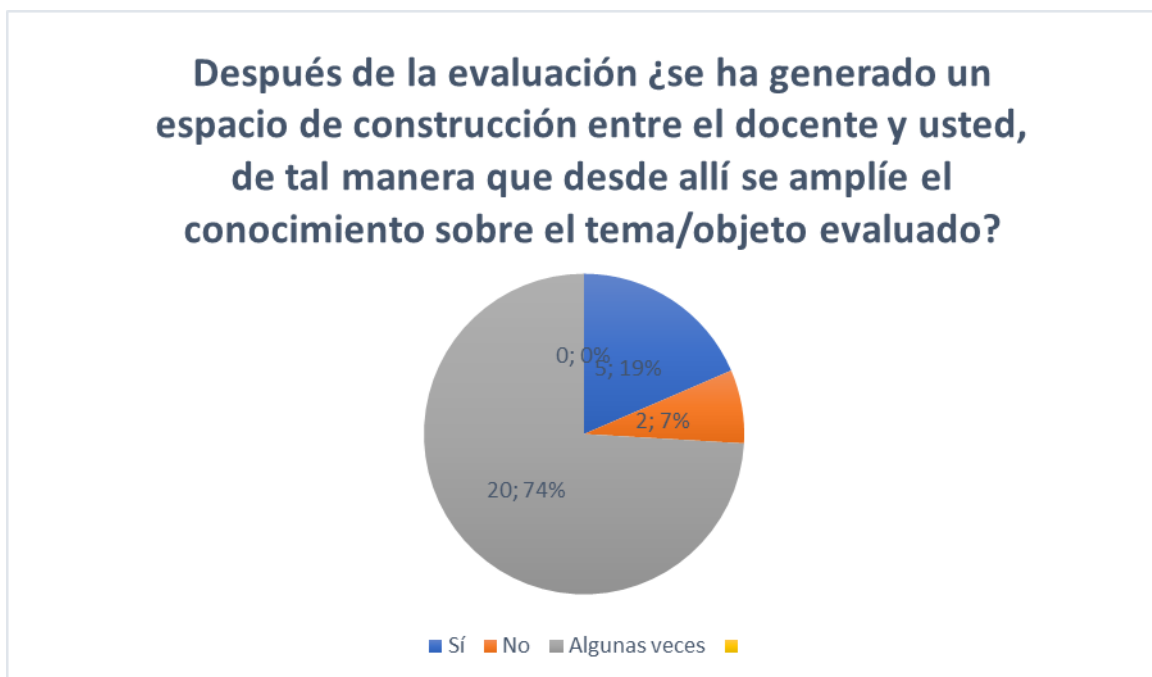
El segundo aspecto que llama la atención es que, aún en la universidad, hay formas de evaluar que se agotan en lo cuantitativo sin tomar en cuenta variables que derivan en un proceso de evaluación formativo. Así lo demuestra el 9.33% de los estudiantes que aparecen en los colores azul y naranja. Una evaluación que considera la producción textual (ejemplo de esta pregunta) como un proceso en constante desarrollo, y que por lo mismo debe plantearse, tal y como lo sugiere Cassany (1999).

El docente puede evaluar la tarea educativa para mejorar su actuación, para diseñar programas. Actividades e iniciativas que favorezcan el aprendizaje; o puede evaluar el ciclo

comunicativo realizado por el aprendiz para medir su nivel de conocimientos. Sus puntos fuertes y débiles, para establecer los contenidos que cabe enseñar en el futuro (Pág. 209).

Con relación a lo dicho por Cassany, es previsible señalar que en la evaluación del proceso de escritura debe tenerse en cuenta:

1. Que escribir/hablar es un proceso dinámico, situado y contextualizado, y
2. Que escribir/hablar, más que habilidades técnicas, son prácticas socioculturales que dependen del entorno y las condiciones del sujeto.



De nuevo, en la pregunta cinco, 20 estudiantes, que son el 74 %, señalan que a veces se da este espacio de construcción colectiva entre el estudiante y el profesor. Al repasar las respuestas abiertas en la matriz analítica, nos encontramos con razones por las cuales no existen estos espacios:

- a. Los grupos suelen ser muy numerosos y los docentes no cuentan con el tiempo necesario para hacer un trabajo más personalizado.
- b. Ayuda a que no se dé este momento de la evaluación la falta de espacios de socialización con los cuales poder problematizar lo visto en el ejercicio, de tal modo que el saber se promueva de manera grupal.

Otra de las razones esbozadas por uno los estudiantes en su respuesta abierta respecto de los espacios de construcción colectiva entre docente y estudiante es que los cursos cuentan con una hora de asesoría en la semana, por lo cual poder tratar temas con los profesores se reduce mucho, ya que casi siempre esta hora se destina a aspectos como la explicación.

En esta pregunta, de otro lado, cuatro de los estudiantes, 14%, coinciden en que estos espacios de construcción colectiva suelen ocurrir más en los cursos de humanidades y/o ciencias sociales que en los cursos de ciencias exactas. Allí hay mayor interés, dicen, por llevar la evaluación hasta un lugar más allá de la nota, propiciando un espacio de encuentro en que maestro y estudiante problematizan la aprehensión del saber a partir de un objetivo predeterminado. En relación con esto, tres estudiantes, 11 %, mencionan que, aunque los cursos cuentan con un espacio para este tipo de encuentros, la hora de asesoría antes mencionada, no siempre se da debido a que:

1. La hora de asesoría no es suficiente para atender las demandas evaluativas de los estudiantes.
2. Hay un gran número de estudiantes en los cursos, razón por la cual se hace difícil hacer un seguimiento y un acompañamiento a todos ellos.
3. A veces las asesorías se dan de manera grupal, hecho que no siempre aclara las dudas específicas de cada estudiante.

Para mirar el aporte que la innovación didáctica y la evaluación formativa le hacen a la problematización de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, y para establecer de qué manera esto afecta la interacción entre educadores y educandos es necesario conocer las percepciones de los estudiantes. Son ellos quienes participan, junto con los docentes, de la evaluación. En su experiencia es preciso denotar que, si bien la mayoría de los encuestados asocia la evaluación con una forma de medición (pregunta uno), también dejan ver la manera en que la evaluación docente les aporta a la formación académica (pregunta cinco). Lejos de ser una contradicción en las respuestas cerradas y abiertas, es posible pensar que, en la evaluación, y sobre todo en la evaluación del texto escrito, esta es asumida en un sentido formativo, pues se usa para apoyar el proceso de escribir. Esto es lo que quieren decir los estudiantes en la pregunta cuatro cuando dicen que la opción más recurrente en la evaluación

es aquella que apunta a la forma del texto y al contenido, dejando abierta la posibilidad de un diálogo entre quien escribe y quien evalúa.

Además, pensar la evaluación de esta manera posibilita una forma de evaluar que se acerca a lo formativo, coincidiendo con lo que plantean Martínez y Clemente (2007), “la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación compartida y la calificación dialogada en la enseñanza universitaria, procedentes del mundo de la formación inicial del profesorado”. Es necesario seguir problematizando el lugar de la evaluación en los procesos didácticos, hacer que esta se vincule con la planeación del currículo, permitir que dialogue con aspectos problemáticos de la universidad como la permanencia, la graduación y la deserción estudiantiles.

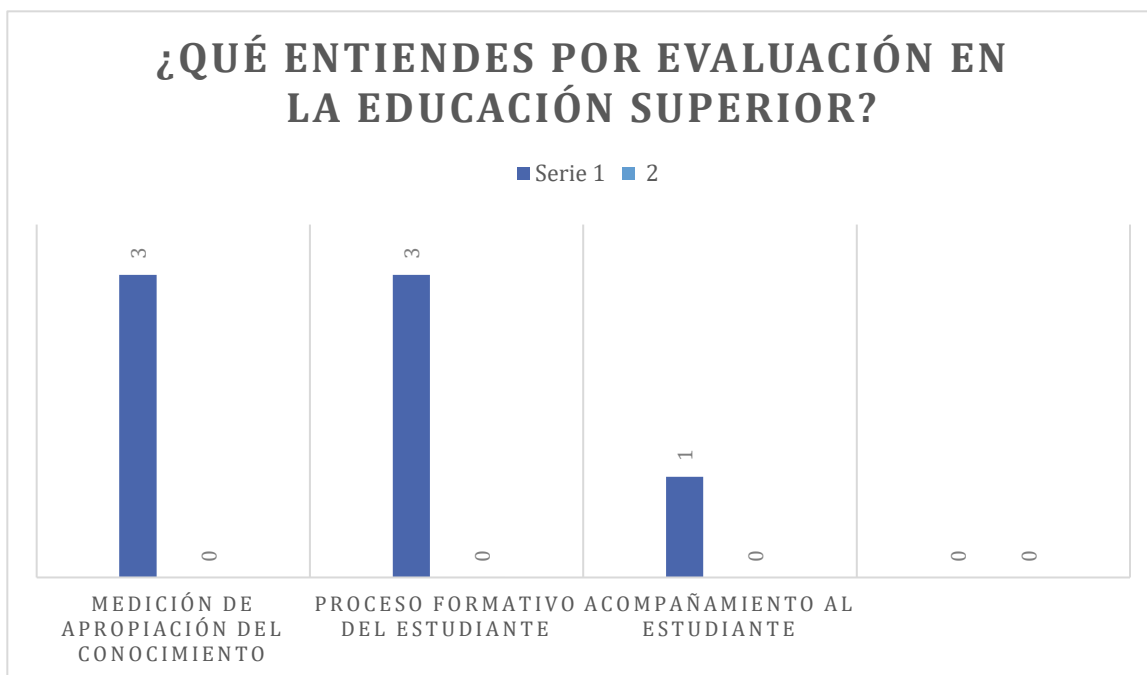
6.1.2. Percepciones y prácticas de los docentes sobre la evaluación

A continuación, se presentan los resultados del modelo de cuestionario con preguntas aparejadas sobre las percepciones y las prácticas evaluativas de profesores universitarios respecto del texto escrito. Para la presentación de la información hemos optado por la técnica del comentario (Cassany, 2005) sobre cada una de las preguntas de las que consta el instrumento de encuesta. Esta técnica es útil a nuestra investigación pues

Se concibe el comentario de textos como una actividad de respuesta única en la que el texto comentado tiene un único significado, lo que el texto dice. (También) el propósito de comentar textos es auténtico y espontáneo: queremos informar a otros de nuestras opiniones y queremos conocer las opiniones de los demás sobre lo que leemos. En ambos casos la interpretación es dinámica: el contraste de puntos de vista elabora y modifica la comprensión del texto y viceversa (pág. 63).

Desde esta lógica hemos querido entender las respuestas a las preguntas contenidas en el cuestionario. Los comentarios surgen con relación a la articulación con el objetivo específico dos y a la pregunta problematizadora del proyecto de investigación, ¿Cuál es el aporte que la innovación didáctica y la evaluación formativa le hacen a la problematización

de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que afecta la interacción entre educadores y educandos?



Tres docentes.42 %, asocian la evaluación con una forma de medir los conocimientos alcanzados por los estudiantes. Esta relación es congruente con lo que, ante la misma pregunta, responderían los estudiantes. Otros tres docentes, 42 %, relacionan la evaluación con un proceso formativo. En este ítem se destacan algunas ideas.

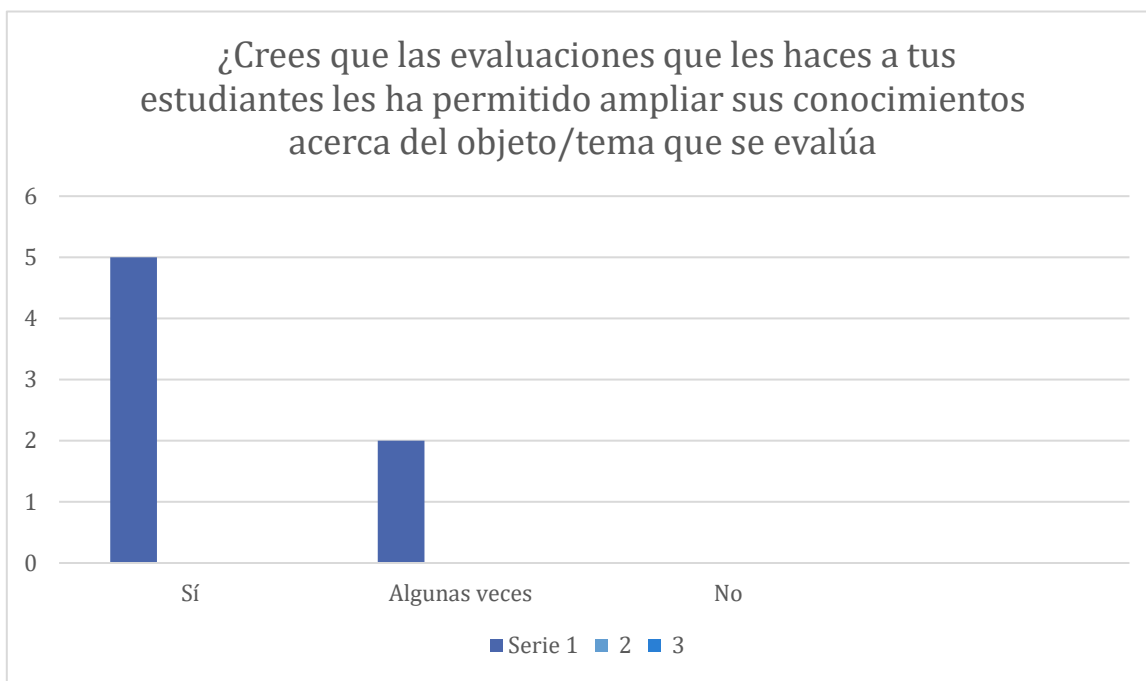
7LC: un docente debe propender por la parte integral de la formación, no es solo evaluar conocimientos

5D: la evaluación es un ejercicio que permite conocer el proceso particular de cada estudiante

6I: proceso formativo, sumativo

Como vimos en el estado del arte de esta investigación la evaluación formativa no se da aislada del reconocimiento del sujeto y los saberes que trae consigo a la escuela (diagnóstico) ni de su desempeño en distintos ámbitos de comprensión e implementación (sumativa). Este tipo de evaluación, al tiempo que dice algo sobre el aprendizaje de los estudiantes también le

permite al maestro volver sobre su práctica para reconfigurarla de cara a la relación dialógica con el estudiante.



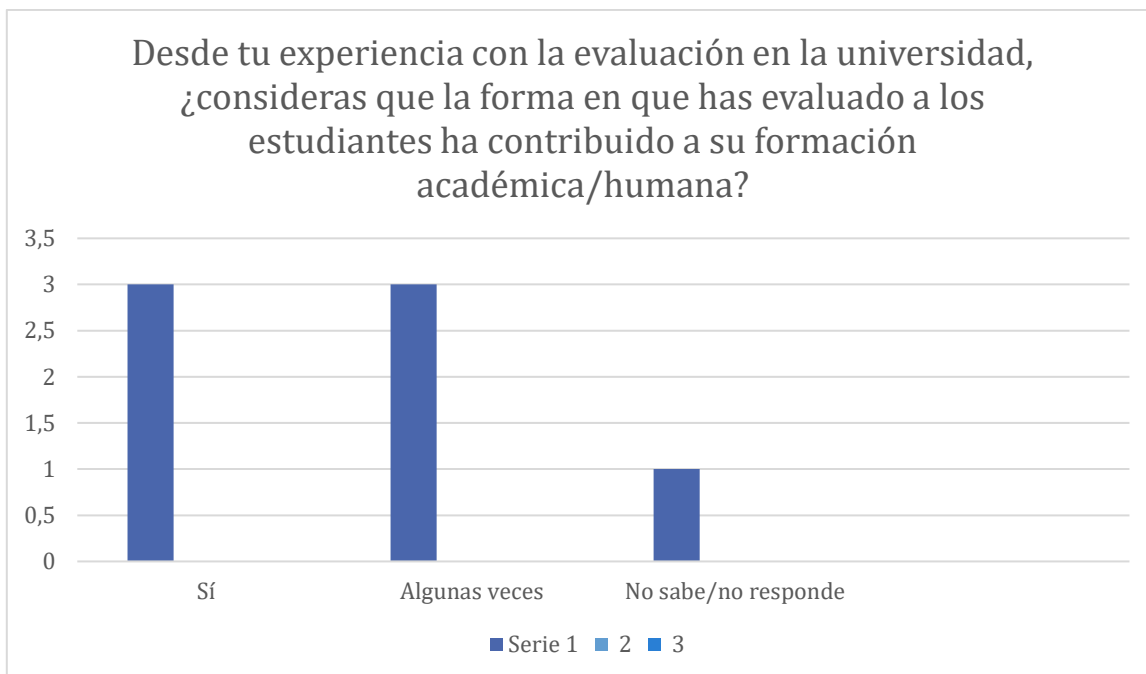
De los siete docentes que responden nuestro cuestionario cinco, es decir el 71 %, concuerdan en que su evaluación amplía el conocimiento del estudiante. Ahora bien, de qué manera se produce esa ampliación es lo que nos muestran las siguientes respuestas abiertas dadas por los profesores.

7LC: la formulación de las pruebas debe incluir ejercicios de contextualización social y de reflexión.

6I: evaluar a través de espacios de diálogo y de construcción de conocimiento

3A: la evaluación debe considerar espacios de debate, ensayos y otros recursos con los cuales evidenciar la apropiación de los conocimientos y las competencias en los estudiantes.

Llama la atención el hecho de que en esta pregunta la opción más valorada por los docentes sea la de que su evaluación si contribuye a ampliar el conocimiento de los estudiantes, en tanto que estos responden como la opción más recurrente la de algunas veces. Una hipótesis que puede tener lugar para la disparidad tiene que ver con lo que se entienda por ampliar el conocimiento y los medios que se usan para que dicha ampliación se dé.

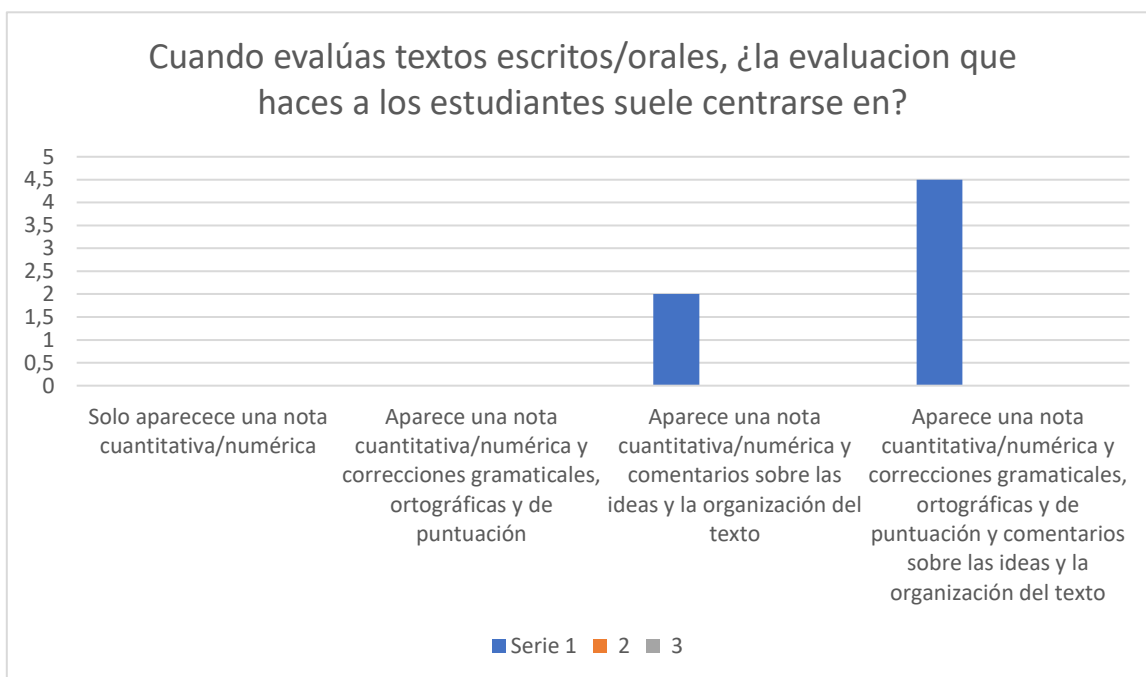


En relación con la pregunta anterior, hay puntos en discusión. Tres docentes, 42 %, afirman que sí contribuyen con la formación académica y humana de los estudiantes. Sin embargo, en las respuestas abiertas no es muy claro de qué manera se da ello. Miremos lo que dijo 7LC, “si bien la evaluación integral es la meta por conseguir debemos pensar en los recursos, espacios, contextos y situaciones que hacen falta en un proceso educativo”. Lo que muestra esta respuesta es que la evaluación que trascienda la calificación es un ideal, pero la práctica, por razones externas al docente, impide su realización. Otros tres docentes admiten que algunas veces logran esa contribución, pero su aporte se queda en el plano académico, como se ve en 5D: “en ocasiones, algunos puntos pueden constituir lecciones aprendidas o fortalecer procesos. En otras debo admitir que el esquema evaluativo no es el más adecuado”. De manera similar responde 2F: “con su formación académica sí, ya que se afianzan los conocimientos; en la parte humana es poco trabajada (sic)”.

Una conclusión importante que deja esta pregunta es que la evaluación casi siempre impacta la vida académica de los estudiantes, y muy poco la parte humana. Ahora bien, con todo vale la pena preguntarse si estas dos dimensiones pueden escindirse de tal manera que la una no afecte a la otra. En esta vía es que se entiende la comprensión que sobre la evaluación formativa tienen Hortigüela et al (2019)

abrir un campo con infinidad de posibilidades, teniendo presente que la evaluación ha de ser compartida y democrática, donde el estudiante sea plenamente consciente de lo que aprende, siendo fundamental su transparencia, claridad; permitiendo la decisión de todos los agentes que la sustentan, en este caso, dando voz a los estudiantes partiendo del diálogo como la base de las relaciones sociales.

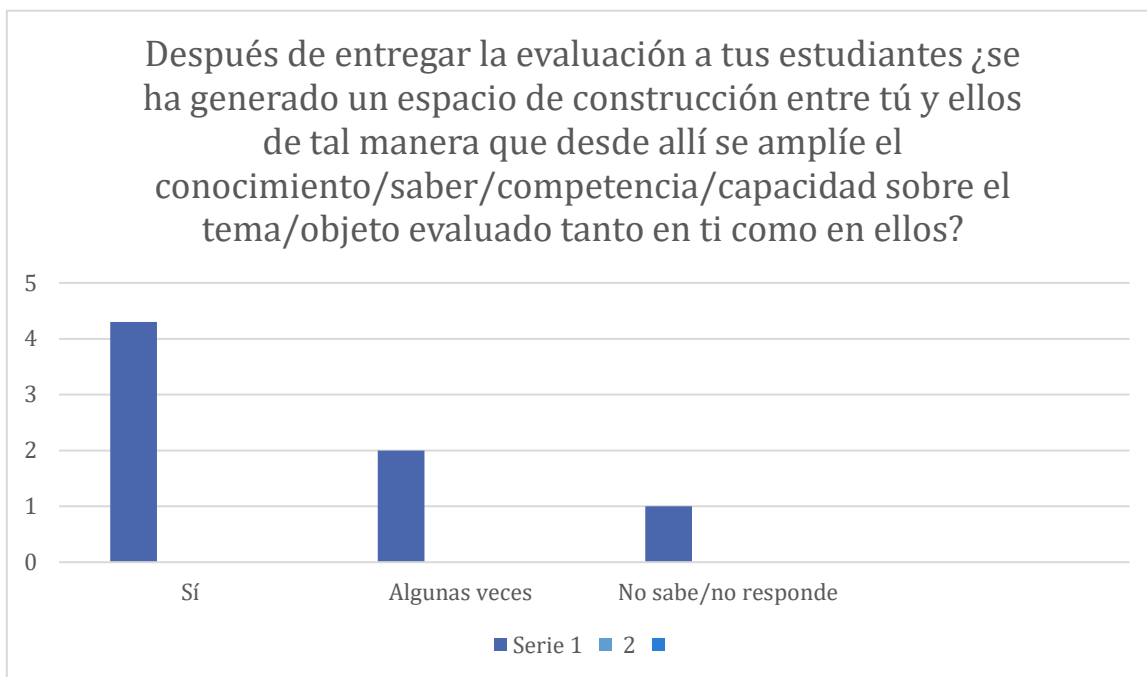
Hay, como lo muestra la gráfica, un docente que no sabe cómo responder a la pregunta.



Las opciones tres y cuatro son las más recurrentes. Esto quiere decir que los siete docentes que responden al cuestionario se reconocen como profesores que en su evaluación buscan crear un diálogo constructivo con el estudiante de tal forma que este pueda encontrar en su evaluación elementos de construcción en sus producciones. Cassany (1999) destaca la negociación con la cual conducir la conversación que se da entre quien escribe y quien evalúa. A este respecto dice que “el autor debe decidir previamente qué datos pretende conseguir del lector, qué preguntas quiere hacerle etc., el lector también puede prepararse los puntos más importantes que quiere comentar” (Pág. 228).

Dado que ningún docente optó por las primeras posibilidades, se puede concluir que para ellos la evaluación supera la parte formal del texto, la superficie o signficante, así como la evaluación numérica. ¿Cómo se entiende entonces que en la pregunta uno, tres de ellos

asocien la evaluación con una medición? Si bien el situarse en las dos últimas opciones no implica que se trate de una apuesta formativa de la evaluación, sí están más cerca de garantizar un proceso evaluativo que las dos primeras, que se situarían en todo caso en prácticas más instrumentales de evaluación.



Tal vez sea esta la pregunta donde mayor consenso hay sobre la importancia del “momento después” de la evaluación. Los docentes manifiestan:

3A resolvemos conjuntamente los exámenes, debatimos posturas al respecto y se incluye un componente de auto evaluación.

5D: siempre realizo un proceso de socialización y realimentación.

1F: es importante que ellos aprendan de sus errores y así puedan corregir o resaltar sus capacidades, y las sigan fortaleciendo.

Hay un aspecto importante en estos aspectos mencionados por los docentes. Todos los aquí descritos hablan pensando en el alumno, pero no se incluyen en la forma en que los procesos evaluativos los afectan a ellos. Puede interpretarse que aún hay una forma de evaluar unidireccional, que afecta solo al estudiante en tanto que el rol del maestro no se ve así mismo puesto en cuestión. Por ejemplo, se habla de autoevaluación, pero no se menciona cómo se lleva a cabo. Si el maestro participa en ella, si permite que el estudiante evalúe también el

curso que orienta, si hace posible que en espacios distintos al aula de clases se haga una evaluación del curso tomando para ellos distintos indicadores que permitan monitorear el alcance y los efectos que su curso ha tenido en la vida de los estudiantes y en la vida institucional.

Pensar la didáctica en términos de innovación, y la evaluación formativa es menester del maestro. Es por esto por lo que su percepción cobra sentido cuando estamos tratando de analizar qué hace con la evaluación en el aula, cómo la comprende y cómo se sitúa frente a ella. También cómo ella incide en las producciones escritas de los estudiantes, cómo su evaluación permite o niega la posibilidad de construcciones posteriores al ejercicio el curso. Lo anterior nos muestra que las prácticas LEO en la educación superior coexisten de manera irrestricta con las prácticas de evaluación. Que los docentes tienen la facultad de estimularlas, promoverlas, fortalecerlas incluso, dotarlas de sentido o de frustrar su uso en los estudiantes.

Las inconsistencias presentadas en este momento de la investigación dejan ver que la evaluación es un componente de la didáctica que se mueve más por la práctica que por la teoría, tal vez eso explique la confusión con la evaluación como medición. El uso indistinto de expresiones como evaluación integral y evaluación formativa, etc. Esa indeterminación, que también está presente en el análisis del cuestionario de los estudiantes, exige que como maestros asumamos el rigor necesario en nuestras prácticas evaluativas, que pensemos cuál es el sentido que estas tienen en la vida de los estudiantes al interior de la universidad pero también por fuera de ella.

6.2. Análisis de los microcurrículos de docentes de las tres áreas del saber consideradas en la Universidad de Antioquia

En el presente abordaje hemos tomado como base del análisis tres programas de curso (microcurrículos) pertenecientes a las siguientes unidades académicas: Educación (área de humanidades), Nutrición y Dietética (área de ciencias médicas y de la salud) e Ingeniería (área de ingeniería y tecnología).

La siguiente es la rejilla desde la cual se dispuso la información de dichos programas. El análisis del contenido de la rejilla lo hacemos siguiendo la técnica del comentario propuesta por Cassany (2005).

Curso / Unidad académica	Metodología empleada /recursos didácticos	Prácticas LEO	Prácticas evaluativas
Bioética. Escuela de Nutrición y Dietética (semestre 2018-1).	La metodología del curso consta de método expositivo abierto, trabajos grupales, talleres, entrevistas y foros, enmarcados en el modelo pedagógico constructivista donde “el alumno inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, a partir de sus ideas y representaciones previas” El papel del maestro en dicho proceso no es el de transmitir conocimiento sino el de construirlo a partir del saber previo del que aprende. Lo anterior permite ver que la relación entre educador y educando es horizontal, pues no se trata de una	En el octavo semestre, el estudiante ya se ha aproximado a gran parte de los cursos teóricos del ciclo de profesionalización, por lo tanto, ya ha adquirido elementos teóricos y contextuales de los tres nodos problémicos y de los ejes transversales. De esta manera tiene los elementos para reflexionar sobre la ética, los valores sociales sobre los que se funda y la convivencia que de ellos deriva. También, sobre los principios de la bioética en las interacciones	Unidad 1 Taller 25 % Semana 4 del semestre Unidad 2 Parcial 20% Semana 8 del semestre Unidad 3 Trabajo oral y escrito 30% Semana 12 del semestre Unidad 4 Ensayo reflexivo 25%

	<p>transmisión de contenidos, sino de una comunicación dialógica en la cual ambos, cada uno desde su rol específico, enseñan y aprenden. Cada tema requiere ser expuesto por el docente, quien lo conoce; a partir de allí se despliega el tema hacia un campo de aplicaciones con las cuales se pondrá en práctica, para de esta manera asegurar un conocimiento más objetivo del objeto al que se acercan los estudiantes y el maestro.</p> <p>El curso se ofrece en el nivel ocho (8), por lo cual abre su diálogo de saberes hacia la relación con otras disciplinas y otras miradas que desde lo epistemológico constituyen el saber en la formación de un nutricionista dietista. Con esta interdisciplinariedad se espera no solo que el estudiante afiance su conocimiento respecto del tema en cuestión, sino que lo aborda desde una mirada indagadora, de curiosidad epistemológica que le permite, en tanto se acerca a él, develar su objeto.</p>	<p>alimentarias y sobre las prácticas que permiten poner de manifiesto una actitud humanística frente a sí y frente al otro.</p> <p>En consecuencia, el estudiante en formación, luego de estar en el curso de bioética, tendría la capacidad suficiente y necesaria, así como la sensibilidad, para problematizar la interacción alimentaria y nutricional en diversas poblaciones, donde prevalezca lo humano como mirada y la ética del bien común como práctica recurrente.</p> <p>Pero no solo es en el escenario de la práctica donde el estudiante en formación podrá hacer uso de las competencias que le ofrecerá el curso. También, e igual de importante, es el campo de la reflexión y del pensamiento donde este podrá cuestionar procederes, decisiones e ideologías con</p>	<p>Semana 16 del semestre</p> <p>Actividades de asistencia obligatoria: el 100% de las clases incluyendo las actividades evaluativas. El número de faltas permitidas son 10 horas, según reglamento estudiantil y definido por Acuerdo de Escuela 069 de abril 25 de 2016</p>
--	--	--	---

		<p>las cuales se actúa en el mundo de la salud a diario. Es allí, creemos, que el curso tiene un valor axiológico pues permite que el individuo que en él participe desarrolle un pensamiento crítico que le permita situarse en el rol de los que padecen las acciones de los grupos hegemónicos y de poder. (Diagnóstico y justificación del curso).</p>	
<p>Semántica. Facultad de Educación (semestre 2013-1).</p>	<p>El de Semántica es un curso cuya finalidad esencial es la de propiciar una formación teórica en aspectos sistémicos y de desempeño en el campo del lenguaje.</p> <p>Tres momentos constituyen el curso: el primero girará en torno a planteamientos generales de la lingüística, de donde se desprenderá el aspecto semántico de la lengua. En un segundo momento se trasegará por los principios básicos de la semántica y en un tercer momento se desplegarán prácticas de aplicación donde, desde el aspecto semántico de la lengua, se estudiarán algunos procesos culturales manifiestos en la interacción social por</p>	<p>En tanto la semántica se asuma como el estudio del significado, la pretensión del curso será conocer, desde las diferentes escuelas lingüísticas, los fundamentos teóricos de los procesos del significado y la significación y su incidencia en el análisis de los comportamientos lingüísticos manifiestos en sistemas idiomáticos como el español, lengua materna de cuya enseñanza - aprendizaje, se ocupan y ocuparán los maestros en formación del programa</p>	<p>Para la evaluación del curso se tendrán en cuenta los siguientes elementos: participación en las discusiones, lo cual implica la lectura de los documentos asignados según el tema que se desarrollará en la sesión; los informes de las consultas; la asistencia constante a las distintas sesiones de clase, así como el</p>

	<p>medio del lenguaje de algunas comunidades de nuestro entorno, en especial en el campo educativo.</p> <p>El logro de lo anterior implica una combinación de teoría y práctica; es decir, las diferentes sesiones de clase se desarrollarán con base en algunas lecturas, previamente seleccionadas y previamente leídas por los estudiantes. Esto facilitará el análisis, discusión y comentarios sobre los diferentes planteamientos de la semántica y su relación con los demás aspectos de la lengua. Si bien se recurrirá a la cátedra magistral en la exposición y explicación de algunos contenidos complejos, el curso se desarrollará con base en el diálogo, la discusión, la consulta de textos, y las puestas en común de los diferentes temas que lo componen.</p> <p>Se adelantará el curso conforme al cronograma, que les será entregado a los estudiantes. El curso se llevará a cabo por medio de las exposiciones del profesor, con el fin de orientar el recorrido teórico y práctico de los estudiantes y resolver las dudas que se presenten en el proceso. Esto se hará en la primera parte de la clase. En la</p>	<p>Humanidades, Lengua Castellana. De esta manera se busca fortalecer el conocimiento formal de la lengua, necesario en la formación de nuestros licenciados, para de esta manera aportar conceptual, metodológica y críticamente al enriquecimiento de la discusión académica y social que concita la lengua española. Además, el conocimiento del marco formal de la lengua les posibilitará a los estudiantes comprender de forma significativa las áreas de aplicación y de análisis social y político de nuestra lengua (Descripción del curso).</p>	<p>cumplimiento en la entrega de los trabajos propuestos. Todo esto es parte de una evaluación cualitativa y que se cristalizará en la evaluación cuantitativa así:</p> <p>1. Seguimiento. Este ítem se divide en cuatro ejercicios en donde se aplicará la teoría vista en clase. Se seleccionarán textos para analizarlos en virtud de los modelos semánticos. Cada ejercicio tiene un valor del 10%.</p> <p>Ejercicios: a. taller en clase sobre el texto Incoherencia semántica racista en Estados Unidos, de José G. Moreno de Alba. Valor 10%. b. Ejercicio sobre el lenguaje figurado y</p>
--	--	---	--

<p>segunda, los estudiantes aplicarán cada una de las teorías semánticas a un texto seleccionado previamente, que puede oscilar entre artículos publicitarios, de la prensa, de opinión, literarios, películas, caricaturas, etc.</p> <p>Cada estudiante seleccionará, así mismo, uno de los temas propios de la semántica propuestos por el profesor para adelantar un proyecto de unidad pedagógica. Presentará, además, avances periódicos conforme adelante el trabajo, y presentará un informe completo de manera oral en una sesión para poner al tanto de los compañeros su proceso de elaboración. Todo esto, sobra decirlo, con la asesoría permanente del profesor, tanto en la hora de asesoría curricular como a través del correo electrónico o el Chat. Este ejercicio constituye el trabajo final de los estudiantes y comporta a su vez una buena introducción o complementación al trabajo investigativo o tesis de grado por parte de ellos.</p> <p>Durante el semestre se realizarán ejercicios de cada unidad que pondrán en práctica, como es debido, los conceptos vistos con el fin de</p>		<p>la semántica social. Valor 10%. c. Taller en la clase sobre aplicación de los fenómenos de la semántica de la palabra. Valor 10%.</p> <p>d. Ejercicio de caracterización de tipologías textuales, basado en los criterios de la socio-semántica del texto. Valor 10%.</p> <p>2. Informe de lectura de un texto seleccionado. Valor 15%.</p> <p>3. Elaboración de un texto con intención irónica. Después de decodificar textos con intención irónica, los estudiantes deberán codificar este texto con el fin de fortalecer el dominio de la escritura de este</p>
---	--	---

	<p>fortalecer su comprensión y aplicación futura.</p>	<p>tipo de textos. Valor 15%.</p> <p>4. Trabajo final. Elaboración de una unidad pedagógica donde el contenido teórico-práctico del curso pueda ser adaptado para el trabajo con estudiantes bien sea de primaria, bien de secundaria. Valor 20%.</p> <p>5. Coevaluación. Al finalizar el curso, tanto estudiante como profesor valorarán cuantitativa y cualitativamente el desempeño del alumno a lo largo del semestre, tomando para ello distintos factores como interés, participación, asistencia, puntualidad,</p>
--	---	---

			cumplimiento, calidad de los trabajos. Valor 10%.
Proyecto integrador. Facultad de Ingeniería (semestre 2018-2).	Las sesiones en el aula (1 c/semana) consistirán en clases magistrales, elaboración de artículos, talleres de asistencia obligatoria, mesas redondas, conversatorios y exposiciones sobre los temas planteados, en los cuales se fomentará el diálogo abierto y estructurado, buscando la comprensión y apropiación de los conceptos involucrados e incentivar el espíritu científico e investigativo. En dichas actividades se espera la participación de todos los actores involucrados para que la metodología sea efectiva.	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del informe: índice, agradecimientos, resumen, introducción. ● Fundamentos para la elaboración de informes. ● Bases para el análisis de resultados y análisis de acuerdo al tipo de investigación seleccionada. ● Elaboración de conclusiones. ● Presentación de resultados: elaboración de artículos, pósteres, presentaciones orales y defensa. ● Introducción a Latex como herramienta para la escritura de informes y artículos científicos, y uso de gestores de bases de datos bibliográficas. 	<p>Entrega 1: Selección del tema (título y objetivos) 10% 4</p> <p>Entrega 2: Justificación de la idea y presentación oral y escrita 20% 6</p> <p>Entrega 3: Análisis de artículos, métricas y factores de impacto. Oral y escrita. 20% 10</p> <p>Entrega 4: Marco teórico, artículo y presentación de avance (oral y escrita) 25% 13</p> <p>Entrega 5: Anteproyecto, artículo y presentación final (oral y/o poster). 25% 16</p>

6.2.1. Análisis de los microcurrículos a partir de las categorías preestablecidas en la investigación

Categorías de análisis	Comentario
Didáctica	<p>En los programas analizados aparece el taller como secuencia didáctica más usada, seguida del seminario y las actividades. Aquí es posible hablar de una configuración particular o específica que está presente en las tres áreas, es decir, en las áreas de la salud se usa el taller y el seminario lo mismo que se usa en el campo de las humanidades. Lo que vemos en los tres cursos es una secuencia por unidades en las cuales se repite el mismo componente metodológico, que consta de una participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza “mesas redondas, conversatorios y exposiciones sobre los temas planteados, en los cuales se fomentará el diálogo abierto y estructurado, buscando la comprensión y apropiación de los conceptos” (Proyecto integrador). Se destaca también el acompañamiento docente en el proceso de aprendizaje que trasciende el espacio del aula “Todo esto, sobra decirlo, con la asesoría permanente del profesor, tanto en la hora de asesoría curricular como a través del correo electrónico o el Chat” (Semántica). En estos espacios, donde lo comunicativo cobra sentido para acercar a los estudiantes a la problematización de los contenidos, tiene lugar lo que propone Mallart (2006) para la didáctica “sus contenidos se orientan metodológicamente por procesos comunicativos entre el alumnado y el profesorado, además de los procesos que tienen lugar en un contexto curricular o institucional”.</p> <p>Vale la pena anotar que la apuesta didáctica en el programa de Ingeniería se orienta hacia la apropiación de convenciones para la investigación. El curso de Semántica por su parte tiene una vocación muy autorreferencial, esto es, su didáctica se orienta a la comprensión de los fenómenos relacionados con ese nivel de la lengua y en el curso de Bioética se presenta</p>

	<p>una metodología constructivista pensada desde una relación horizontal entre el maestro y el alumno para que este “aborde desde una mirada indagadora, de curiosidad epistemológica que le permite, en tanto se acerca a él, develar su objeto”. El lugar de la didáctica en este último curso guarda relación con lo que dicen Torres Maldonado y Girón Padilla (2009), al relacionarla con “técnicas aplicables a todas las disciplinas, cuya teoría es proporcionada por la pedagogía, que es la ciencia de la educación y la práctica por la didáctica, quien proporciona el cómo hacerlo, que es arte y ciencia por la serie de conceptos, procedimientos valores o actitudes claros, ordenados y fundamentados. Al hablar de apuestas didácticas se toma conciencia que esta ocurre en el marco de una práctica educativa, lo que equivale a decir que se presenta allí un “pensar pedagógico”.</p>
Innovación	<p>Como vimos en el marco teórico sobre el concepto de innovación, que aquí se eleva a categoría, es que la esta atiende a múltiples acepciones, no necesariamente está relacionado con lo nuevo. Dicho esto, queremos destacar la metodología humanista que propone el curso de Bioética “Lo anterior permite ver que la relación entre educador y educando es horizontal, pues no se trata de una transmisión de contenidos, sino de una comunicación dialógica en la cual ambos, cada uno desde su rol específico, enseñan y aprenden”. La comunicación dialógica como método de interacción supone la superación de los sistemas tradicionales de enseñanza o bancarios, como los denominó Freire (1970). Es así que está apuesta por lo innovador en la relación con el otro supone también comprender la innovación en la didáctica, como lo destacan Oviedo y Goyes Morán (2012) que “como una práctica, como una estrategia que da lugar a la reflexión constante de los elementos correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje, pertinentes para innovar en el aula, pertinentes para el prestigio y la calidad en la enseñanza”.</p>
Innovación didáctica	<p>En este caso, queremos destacar lo que se presenta en el curso de Semántica con docencia asistida que se da por fuera del salón de clases. El uso de</p>

	<p>estrategias comunicativas virtuales sincrónicas y asincrónicas en educación con modalidad presencial le permite tanto a los docentes como a los estudiantes diversificar los espacios, los tiempos y los propósitos comunicativos y de gestión. Esta metodología deja muy cerca la aparición de las tutorías académicas como apoyo del espacio curricular de la clase, “las cuales requieren acciones y convicciones más profundas que se hace necesario reinventar en la escuela, es decir, cambios que van más allá de los meramente administrativos y normativos o los que tienen que ver con aspectos de organización en el nivel macro, que tienen que ver con las actitudes y las prácticas habituales de los profesores” (pág. 14).</p>
Evaluación formativa	<p>En los tres cursos analizados la evaluación se presenta como sumativa. De hecho, en la descripción que corresponde a este aspecto en el programa se presenta una descripción muy breve de lo que se evaluará, el porcentaje correspondiente y la semana en que se hará. Podríamos pensar que en el curso de Semántica hay un acercamiento a pensar en la evaluación como algo que supere lo numérico y lo calificativo, es decir, una evaluación que vaya más allá de lo estrictamente calificativo, en tanto pueda afectar la propia práctica del maestro “Todo esto es parte de una evaluación cualitativa, que se cristalizará en la evaluación cuantitativa así”, aunque, por un lado, una evaluación exclusivamente cuantitativa no garantiza una evaluación formativa, por otro, en el programa no queda muy claro qué es lo que se denomina cualitativo. En ninguno de los programas la evaluación está articulada con otros aspectos de este. Esta solo se enuncia de manera expresa. Es necesario insistir como lo hemos hecho en otros momentos de este texto que la evaluación hace parte del pensar didáctico, y como tal debe ser coherente con el método que se emplea en el aula, con los participantes y con los propósitos obtenidos. “En este orden de ideas, se propone la evaluación formativa como uno de los planteamientos didácticos que están relacionados con la incorporación de metodologías docentes que favorecen el aprendizaje autónomo del estudiante universitario”.</p>

	<p>Ahora bien, también es dado pensar que, si bien el componente de evaluación apenas si aparece descrito en su generalidad en los programas, ello no es óbice para decir que en la práctica no se dé una evaluación formativa. Pensemos por ejemplo en lo dicho por un 29 % de los estudiantes que participaron del cuestionario, quienes asocian la evaluación con procesos diagnósticos (11%), de seguimiento al aprendizaje (7%) y formativa (11%). En ese mismo sentido, habría que mencionar que el gráfico correspondiente a la última pregunta para los estudiantes deja ver que la información, muestra que según casi el 85% de los estudiantes aprueba que se han generado procesos de diálogo posteriores a la aplicación de la evaluación, lo que se traduce en retroalimentación, característica esencial de la evaluación formativa.</p> <p>También contamos con la percepción de los maestros y con sus propias prácticas expuestas en el cuestionario que diligenciaron. En la primera pregunta tres de los siete encuestados asocian la evaluación con un proceso formativo en tanto que uno la piensa como un acompañamiento, y en la pregunta cuatro y cinco la mayoría de ellos dice hacer cosas con la evaluación que son habituales de la evaluación formativa, por ejemplo, comentar, socializar, autoevaluar, realimentar, etc.</p> <p>Por último, el análisis de las producciones de los estudiantes (ver numeral 6.3) muestra que en la evaluación de los textos escritos hay un proceso de construcción que toma en cuenta no solo el producto último sino los factores que determinan su escritura y en los cuales tiene que ver de manera directa el ser.</p>
<p>Didáctica en las practicas LEO en la educación superior</p>	<p>Tanto en el curso de Bioética como en el de Semántica estas prácticas están implícitas, y aparecen por ejemplo en las actividades que serán objeto de evaluación. En cambio, el curso de Proyecto integrador explicita la presencia de las LEO en su curso a nivel de los contenidos, de la metodología y de la evaluación, destacando el uso de estas prácticas en un programa de la Facultad de Ingeniería. Lo anterior muestra que en muchos</p>

	<p>casos la vinculación de las prácticas LEO al aula depende más de la motivación y el convencimiento del docente que de una disposición expresa en el microcurrículo. Además, casi siempre se da por supuesto la presencia de estas prácticas, aunque no haya un registro que nos deje ver que en efecto hacen parte del curso. El hecho de que aparezcan implícitas puede ser un hecho que porte información. De una parte, puede ser que estas prácticas, que están presentes en cada curso de una manera o de otra, se instrumentalicen hacia el logro de los propósitos, por ejemplo, el acceso al conocimiento. Pero por otro lado, el hecho de que se exprese su presencia en el curso puede ser también sinónimo de pensar “la enseñanza y aprendizaje de los lenguajes disciplinares, enraizados en prácticas sociales, que no pueden desligarse de los valores y la cultura por hallarse imbricadas en contextos con rasgos distintivos de cada una de sus prácticas letradas, que se deben tener presente, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información y jerarquizarla, poniéndola en relación con los ámbitos sociales, institucionales y contextos de uso, así como, el orden discursivo de las mismas” (Moreno y Mateus, 2018).</p>
--	---

6.3. Análisis de las producciones escritas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia a partir de la evaluación y la realimentación cualitativas.

La metodología del II Concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié incluía la escritura de un ensayo, construido a lo largo del seminario que acompañó dicho concurso. Esto implicaba que cada uno de los participantes compartiera con los maestros en formación su texto por lo menos dos veces, tras de lo cual recibía una valoración de orden cualitativa, que dispusiera la continuación de la escritura por parte de los estudiantes. La rúbrica que acompañó tal valoración fue tomada de Renkema (1999) y se denomina Modelo de evaluación de la calidad del texto de Diederich (ver anexo 4).

La primera versión del texto se escribía en la sesión inicial, y servía como fuente diagnóstica, que nos permitiría ver en ellos el estado de cosas de las categorías preestablecidas. La siguiente versión del texto la escribían en el transcurso del seminario, y con ella se buscaba evidenciar qué elementos nuevos los estudiantes incorporaban a su escritura a partir de lo visto y analizado dentro del seminario y a partir de la primera devolución comentada del texto más la rúbrica de valoración diligenciada.

La siguiente es la compilación de evaluación formativa en la que se describe el proceso de dos de los estudiantes participantes en el concurso de ensayo.

Test 7. Texto uno		
Estudiante	Producción escrita	Análisis desde las categorías
H1-3H ⁸	“Así es Abya Yala, la Patria Grande, una nación de muchos pueblos contenidos en un átomo de historia en este inmenso cuerpo. Unidad mínima del pensamiento	Adecuación al género discursivo. Esta versión del texto aún no da cuenta de ser un ensayo, pues aún no se ve con claridad el punto de vista que será sustentado por su autor, lo que se

⁷ Hemos decidido mostrar fragmentos del texto, tanto de la versión test como de la postest con el fin de evidenciar la reconfiguración de estos a partir de la valoración bajo el modelo de la Evaluación de la calidad del texto.

⁸ Para el análisis de los textos de los estudiantes en el Concurso se realizó la siguiente codificación: la letra inicial en mayúscula da cuenta de si el estudiante es hombre o mujer, el número siguiente es el orden de revisión del ejercicio escrito, el número siguiente es el nivel que cursa actualmente en la universidad y la letra última en mayúscula es la inicial de su carrera. En el caso del ejemplo se trata de una mujer que estudia Historia y que cursa tercer semestre.

	<p>de cientos y cientos paridos en este seno. El motor de la sobrevivencia de los pueblos, que han superpuesto los obstáculos de ir tras la unión de lo que parece haberse descompuesto. Un continente para quienes vindican la comunión de lo inseparable, una filosofía ante la vida, que crece endémica de este suelo, de este milenarismo silencio que revela a quienes habitan su geografía, el conjurado sueño. La dignidad se eleva como el cóndor que observa desde el alto cielo, un lugar en tierra fértil donde clavar sus garras y sentir de este acto, como atrae en la tormenta el árbol al trueno, el clamor de una vida que lucha, el arraigo del guerrero”.</p>	<p>puede ver en él es una descripción de un lugar “Abya Yala” que se asocia con algunas metáforas que reafirman la subjetividad de quien escribe hacia él, “Unidad mínima del pensamiento de cientos y cientos paridos en este seno”, “una filosofía ante la vida”. El texto puede entenderse como el prelude de un ensayo, en el que se ambienta el tema a partir de referentes de intertextualidad u otros recursos retóricos, pero debe fijar un punto de vista, una tesis, y sustentarla de manera argumental.</p> <p>Capacidad argumentativa. En relación con la anterior categoría, la capacidad argumentativa todavía no se percibe de manera expresa, por cuanto no hay una afirmación (tesis) que sustentar. Por tal razón no se puede hablar de modalidades de argumentación (argumentación racional, persuasión). Más que un ensayo, el texto se asemeja mejor a un relato en el que se describe un lugar a partir de asociaciones que muestran posiciones subjetivas de quien escribe. El texto está cohesionado a partir de la secuenciación de ideas, usando para ello los puntos seguidos, pero no es aún un ensayo en su forma ni en su contenido.</p> <p>Lectura del mundo. Se ve una apropiación conceptual que dialoga con ideas preestablecidas de su autor, y las integra a la idea. Se habla no solo desde la perspectiva</p>
--	--	---

		<p>propia, sino que se incluyen otras voces que ayudan a delimitar conceptualmente el tema. Hay un recurso retórico importante que es el de ponerse en el lugar del otro e imaginar su sentir. Discute el papel de la tradición y critica su acción, al tiempo que muestra su punto de vista respecto de la dignidad; por último, se aprecia una escritura cuidada, no solo desde la forma, sino desde el contenido. En esta versión hay un uso adecuado de la puntuación, la acentuación y la ortografía; se ayuda de la puntuación como elemento que cohesiona el texto lo cual contribuye a que la idea se presente con mayor fuerza y claridad.</p>
Postest texto uno		
M1-3H	<p style="text-align: center;">Abya Yala</p> <p>“Las montañas andinas han guardado durante varios cientos de años un profundo secreto, un anhelo que susurran sus vientos, sus ríos que han sido albergue (sic) de sueños en los caminos que conducen a la unión de muchas vidas en un común pensamiento. América latina es escenario de este proyecto, que ha tenido varios rostros, sin dejar por esto su epicentro. La idea de una unión entre las partes de un todo puede difuminarse cuando se mira en detalle lo que separa cada parte de su centro, del mismo</p>	<p>Adecuación al género discursivo. En este postest es preciso hacer ver que el autor determina una tesis, o afirmación principal desde la cual exponer su sustentación “Las montañas andinas han guardado durante varios cientos de años un profundo secreto, un anhelo que susurran sus vientos, sus ríos que han sido albergues de sueños en los caminos que conducen a la unión de muchas vidas en un común pensamiento”. Este momento del texto permite relacionarlo con mayor decisión con un ensayo. Ahora bien, lo que aparece a continuación da cuenta del esfuerzo por argumentar la tesis. Entonces, lo que en el test</p>

	<p>origen, de aquel secreto que ha sido tantas veces anhelo y pensamiento. Le sucede a los cuerpos que guardan en sí una energía capaz de dilatar, por la fuerza generada en sus movimientos en diferente espacio y tiempo, causas y consecuencias de un sólo acontecimiento; como el ojo del huracán que permanece estático aun cuando fuera, arrasan con todo sus vientos. Así es Abya Yala, la Patria Grande, una nación de muchos pueblos contenidos en un átomo de historia en este inmenso cuerpo. Unidad mínima del pensamiento de cientos y cientos paridos en este seno. El motor de la sobrevivencia de los pueblos, que han superpuesto los obstáculos de ir tras la unión de lo que parece haberse descompuesto. Un continente para quienes vindican la comunión de lo inseparable, una filosofía ante la vida, que crece endémica de este suelo, de este milenarismo silencio que revela a quienes habitan su geografía, el conjurado sueño. La dignidad se eleva como el cóndor que observa desde el alto cielo, un lugar en tierra fértil donde clavar sus garras y sentir de este acto, como atrae en la tormenta el árbol al trueno, el clamor de una vida que lucha, el arraigo del guerrero”.</p>	<p>aparecía como recursos metafóricos que modalizaban el texto “Unidad mínima del pensamiento de cientos y cientos paridos en este seno”, “una filosofía ante la vida”, en el posttest se convierten en ejemplos que sirven como refuerzos que ayudan a la sustentación de una idea principal, que como ya se dijo, no aparece tácita, sino que se enuncia de manera expresa.</p> <p>Capacidad argumentativa. A la tesis “Las montañas andinas han guardado durante varios cientos de años un profundo secreto, un anhelo que susurran sus vientos, sus ríos que han sido albergue (sic) de sueños en los caminos que conducen a la unión de muchas vidas en un común pensamiento”, le siguen argumentos de experiencia que dejan ver la forma en que un autor comprende un lugar “Abya Yala”, representado en este caso por sus montañas, las montañas andinas. El ensayo, dice De Ory (2010), es un texto personal en el que su autor cuenta no cómo es algo, sino cómo él ve ese algo, y para ello no precisa de acudir a fuentes de referencia o de autoridad. La riqueza de este radica en esa subjetividad, en donde, además, no cabe decir si lo que en él se dice es verdad o mentira. Eso pasa en este fragmento del posttest. En el argumento a la tesis “La idea de una unión entre las partes de un todo puede difuminarse cuando se mira en detalle lo que separa cada parte de su centro, del mismo origen, de aquel</p>
--	--	---

		<p>secreto que ha sido tantas veces anhelo y pensamiento” no puede entenderse si no como la manera en que el autor de este relaciona “relaciona las montañas andinas”, sinécdoque de Abya Yala. Por lo tanto, es un tipo de argumentación que, según Díaz (2006), más que convencer, lo que busca es persuadir, pues busca influir en los sentimientos del receptor, en este caso de los lectores.</p> <p>Lectura del mundo. Se puede anotar a lo ya dicho en el test que el tema del ensayo parte de una idea preestablecida que el autor, posiblemente influido por sus estudios de historia, ha ido completando a lo largo del seminario que da lugar al Concurso. Ahora bien, ¿de qué manera la lectura del texto, de fuentes bibliográficas, ha contribuido a formar y a configurar la idea del ensayo en el pensamiento de su autor, de tal manera que estas reflejen una ampliación y una comprensión más amplia de aquella? Frente a esto último solo es posible decir que la fuerza de la argumentación no está dada por las citas de autoridad, que no tiene, sino por la forma en que el texto muestra el posicionamiento del autor sobre el tema abordado, en otras palabras, la modalización (Calsamiglia y Tusón, 1999) es lo que permite dar cuenta del lugar de la lectura del mundo en la configuración del ensayo.</p>
Test texto dos		

M11-9P	<p>“El pensar la vida del vagabundo desde el punto en que nos encontramos ubicados socialmente, apresados en pequeños corpúsculos de movimientos recreados por la dominación impuesta de una lógica injusta, desde donde funciona el mundo. Los espacios de sociabilidad, mediados por las relaciones económicas, están contenidos de pensamientos manipulados que tratan de moldear la mentalidad y las actitudes de un grupo social común, masificado y urbano. Ese vicio ideológico de la información y el entretenimiento: la publicidad permanente que encierra los sentidos en todas direcciones; las telenovelas que construyen y reconstruyen el imaginario colectivo; los noticieros farsantes; las emisoras guapachosas y burlescas con música de despecho; la extensión virtual del ser que ha ganado un lugar fundamental en la vida cotidiana del hombre, preconfiguran los procesos de imposición dominantes de la existencia del ser”.</p>	<p>Adecuación al género discursivo. En efecto, el fragmento seleccionado pertenece a la tipología argumentativa, pero aún no es un ensayo. ¿Qué hace falta? Un proceso de cohesión en el que la tesis del texto organice, independientemente del lugar en el que aparezca en el texto, las ideas relacionadas a ella, esto es, la sustentación, los ejemplos, los refuerzos, etc., que, en relación con ella, dotan de sentido el texto y lo sitúan como un ensayo. En el fragmento “la publicidad permanente que encierra los sentidos en todas direcciones; las telenovelas que construyen y reconstruyen el imaginario colectivo; los noticieros farsantes; las emisoras guapachosas y burlescas con música de despecho; la extensión virtual del ser que ha ganado un lugar fundamental en la vida cotidiana del hombre, preconfiguran los procesos de imposición dominantes de la existencia del ser”, puede considerarse como la tesis del texto, pero esta no aparece de esa manera. Su autor la presenta como un refuerzo, a manera de ejemplo, de una tesis equivocada: “El pensar la vida del vagabundo desde el punto en que nos encontramos ubicados socialmente, apresados en pequeños corpúsculos de movimientos recreados por la dominación impuesta de una lógica injusta, desde donde funciona el mundo”.</p>
--------	---	---

		<p>Capacidad argumentativa. Más allá de la adecuación textual al género del ensayo, esta versión del texto deja ver recursos retóricos propios del género, como usar argumentos que incidan en los sentimientos personales “El pensar la vida del vagabundo desde el punto en que nos encontramos ubicados socialmente” usar argumentos racionales “Ese vicio ideológico de la información y el entretenimiento: la publicidad permanente que encierra los sentidos en todas direcciones; las telenovelas que construyen y reconstruyen el imaginario colectivo; los noticieros farsantes; las emisoras guapachosas y burlescas con música de despecho; la extensión virtual del ser que ha ganado un lugar fundamental en la vida cotidiana del hombre, preconfiguran los procesos de imposición dominantes de la existencia del ser”. En el texto solo hay argumentos de experiencia, no se ven referencias a autores que aporten ideas externas. Y, en este caso, esto ayuda a pensar que el texto está en una fase de opinión, que es argumentativa, pero que da cuenta de un conocimiento más conjetural que estructurado. Para que se constituya como un ensayo debe responder las observaciones hechas en este espacio.</p> <p>Lectura del mundo. En el fragmento no aparece un título que nos ayude a pensar de qué</p>
--	--	---

		<p>se trata el tema. Esta información nos llega después de leer el fragmento seleccionado, y aún así no es posible determinar unívocamente de qué habla. Lo anterior es importante tenerlo en cuenta pues a veces muestra el límite entre una opinión y una argumentación estructurada. Es así que el fragmento da cuenta de una versión aproximada de comprensión temática acerca de ¿la vida del vagabundo?, ¿los efectos de la publicidad?, ¿los procesos de imposición dominantes de la existencia? Decía Paulo Freire (2011) que la lectura de la palabra mejoraba la lectura del mundo, pues ampliaba su espacio de comprensión y problematización de los fenómenos en la relación hombre-mundo. Es necesario, por ello, acompañar la escritura de este ensayo con textos (lectura de la palabra) que ayuden a repensar mejor lo ya pensado.</p>
Postest texto dos		
M11-9P	<p>“Indignamente dignos” o “Los indignados”, “los indignos”</p> <p>“Hablar de los habitantes de calle, es hablar de la sociedad colombiana, de la cultura en las ciudades, de los procesos de violencia simbólicos y físicos que persisten en el desenvolvimiento histórico de la creciente masificación y modificación de las formas, a partir de las cuales, se establecen las relaciones</p>	<p>Adecuación al género discursivo. Esta segunda versión del texto esclarece la intención comunicativa del autor. Lo que en el texto era indeterminación aquí gana en certeza, esto es, en efecto el tema del ensayo es la vida de los habitantes de la calle como una metáfora de la vida de los colombianos. Esta elección temática define, o hace más visible, la idea principal del texto, que para este caso sería “Hablar de los habitantes de calle, es hablar de la sociedad colombiana, de la cultura en las ciudades, de los</p>

<p>estructurales entre seres humanos, que en interacción construyen sentido de su/la realidad. Ahora bien, ¿Cuál es la realidad de un habitante de calle? ¿Cuál es su relación con la sociedad que lo circunscribe? ¿Cómo otros grupos sociales ven la realidad del habitante de calle? ¿Por qué una persona elige este modo de vida?, ¿Qué indica, la condición manifiesta de un grupo social que vive en condición de calle, dentro de un modelo de Estado moderno capitalista neoliberal?</p> <p>El pensar la vida del vagabundo desde el punto en que nos encontramos ubicados socialmente, apresados en pequeños corpúsculos de movimientos recreados por la dominación impuesta de una lógica injusta, desde donde funciona el mundo. Los espacios de sociabilidad, mediados por las relaciones económicas, están contenidos de pensamientos manipulados que tratan de moldear la mentalidad y las actitudes de un grupo social común, masificado y urbano. Ese vicio ideológico de la información y el entretenimiento: la publicidad permanente que encierra los sentidos en todas direcciones; las telenovelas que construyen y reconstruyen el imaginario colectivo; los noticieros farsantes; las</p>	<p>procesos de violencia simbólicos y físicos que persisten en el desenvolvimiento histórico de la creciente masificación y modificación de las formas”. El autor del ensayo la ubica al principio del escrito, por lo que el resto de este es un proceso de sustentación a partir de argumentos de experiencia. Dado que el ensayo es un género de escritura personal, casi íntima (De Ory, 2010), y en ese sentido no tiene obligación de dejar cerrado el texto desde el punto de vista temático, en este ensayo se cierra con un interrogante que deja abierta la discusión que su autor viene proponiendo. Esta última situación sería, en todo caso, más infrecuente en textos explicativos o expositivos, por poner un ejemplo.</p> <p>Capacidad argumentativa. Desde la devolución de la rúbrica de evaluación de la calidad del texto, en la que se aconsejaba al autor darle un orden preestablecido al texto, es decir, tesis, sustentación y cierre, el texto ganó en coherencia global y en unidad y progresión temática. El empleo de preguntas retóricas en el ensayo, “¿Cuál es la realidad de un habitante de calle? ¿Cuál es su relación con la sociedad que lo circunscribe? ¿Cómo otros grupos sociales ven la realidad del habitante de calle?” deja ver, de manera implícita, el punto de vista del autor frente al tema que viene tratando. Ahí se ejerce una crítica sobre el hecho de que la vida de los habitantes de la calle sea un efecto de un</p>
--	---

	<p>emisoras guapachosas y burlescas con música de despecho; la extensión virtual del ser que ha ganado un lugar fundamental en la vida cotidiana del hombre, preconfiguran los procesos de imposición dominantes de la existencia del ser. Eso, todo ese mundo inventado, reinventado con actitudes de necesidades ficticias, cosificantes y alienantes, acaso, ¿no nos excluye de nosotros mismos, del otro y hasta de la misma naturaleza? ¿Dónde queda la dignidad y el respeto a la diferencia en un mundo de iguales, donde no hay espacio para pensar distinto a lo establecido, donde las libertades individuales y colectivas son encadenadas a la máquina maldita que nos condena a una vida indigna, violenta y super explotada?</p>	<p>“Estado moderno capitalista neoliberal”. El texto va organizándose a partir entonces de argumentos de experiencia, racionales, es decir, aquellos que apelan a la razón del lector con el afán de moverlo al convencimiento de sus postulados, más que a la persuasión (Díaz, 2006).</p> <p>Lectura del mundo. Hablando de la cultura escrita, dice Meek (2000) que la forma que en apariencia es espontánea como los niños parecen saber que el lenguaje nos ayuda a organizar nuestras vidas procede de mirar, escuchar y decir. No requiere de los libros. Pero ver las palabras es empezar a entender lo que puede verificar la escritura: que los objetos son conocibles al ser nombrados; que leer es aprender a nombrar el mundo más allá de lo local y lo presente. En el caso de este texto que discutimos en estas líneas, la lectura, en el curso la devolución de la rúbrica sugería la lectura de un par de autores, uno local, William Ospina, y otro externo, Richard Sennet, permitió ampliar la perspectiva de lo que se establecía problematizando en el texto inicial. Por ejemplo, en el fragmento “Los espacios de sociabilidad, mediados por las relaciones económicas, están contenidos de pensamientos manipulados que tratan de moldear la mentalidad y las actitudes de un grupo social común, masificado y urbano”. Tuvo un precedente en el siguiente fragmento “Los</p>
--	--	--

		<p>espacios en los que priman los sistemas económicos buscan manipular a las masas”. Si bien la primera versión es más escueta y genera un mayor efecto perlocutivo, la segunda versión integra aspectos claves en el decir que fueron dejados en la primera versión: espacios de sociabilidad y el moldeamiento de las mentalidades y las actitudes.</p>
--	--	---

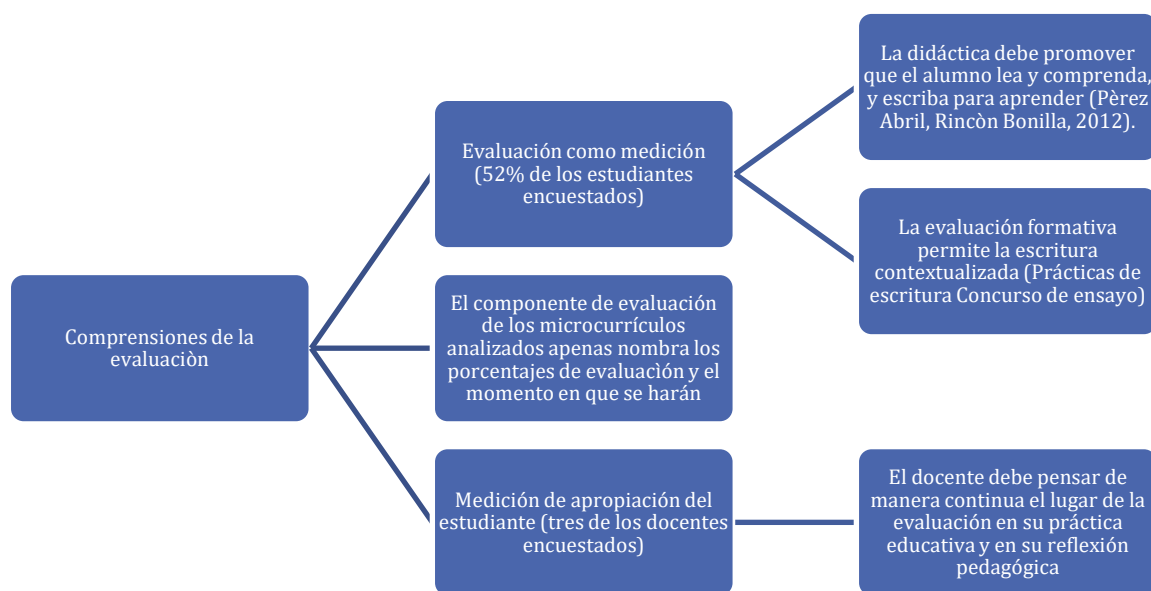
Este ejercicio en que los maestros en formación participan de un proceso de escritura es la acción con la cual se esperó dar cuenta del objetivo específico dos, analizar la forma en que el proceso de evaluación de las producciones discursivas de los estudiantes hecha por los maestros en formación en el marco del II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié incidió en el producto final que cada estudiante presentó al concurso. El ejercicio demuestra la manera en que la evaluación formativa permitió que cada estudiante interiorizará las convenciones propias del ensayo, y su forma de hacerlo, parte mecánica y componente de mérito general en la rúbrica de valoración usada en el Concurso, sino también que hiciera consciente tres aspectos que acompañan los procesos de escritura desde el enfoque de las literacidades.

- A. Que la escritura es un proceso, no una actividad descontextualizada del sujeto que escribe.
- B. Que un texto es el resultado de la participación de varias personas, cada una de las cuales aporta desde un saber o una práctica específica, y
- C. Que el acompañamiento es un aspecto central en la escritura que ocurre en cualquier nivel de escolaridad, especialmente en la universidad, dados los géneros que no siempre tienen antecedentes en la formación de los estudiantes.

El ejercicio demostró, además que la evaluación sí puede pasar por ser no solo una apuesta didáctica, que piense por ejemplo en el sentido de la tarea en la vida del estudiante, que sea en consecuencia una tarea auténtica que requiera de una evaluación auténtica, que se instale también en el campo de la innovación didáctica al considerar la escritura no como un

producto sino como un proceso que se adelanta con relación a las particularidades contextuales y situacionales del sujeto que escribe, y con el acompañamiento del docente encargado de orientar tal proceso. Esto justamente fue lo que se buscó con la implementación de la rúbrica de evaluación de la calidad del texto (ver anexo 4), una rúbrica que convocara el interés del estudiante que participó en el Concurso, y también del profesor bajo un interés común: configurar en cuatro meses un texto con el cual cada estudiante pudiera participar del Concurso con un ensayo de su autoría.

En este sentido, el ejercicio nos aporta información valiosa para dar cuenta del objetivo específico cuatro, comprender las líneas de sentido que se entretajan entre las prácticas docentes (Didácticas y evaluativas), las percepciones de los estudiantes, el II concurso de ensayo María Teresa Uribe de Hincapié de la Universidad de Antioquia y las prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad desde la innovación didáctica y su evaluación formativa. Como ha quedado presentado hasta aquí, hay una línea de sentido que relaciona o articula los siguientes aspectos:



Fuente. Elaboración propia.

Las columnas del medio dejan ver algunos de los hallazgos de las técnicas empleadas en el estudio, en tanto que las de la derecha muestran de qué manera superar las inconsistencias presentes en los hallazgos. No se trató solo de que la teoría en evaluación formativa, como

quedó expuesto en los apartados de antecedentes y del marco teórico, guiara la comprensión de su lugar en la práctica educativa. Quisimos poner en tensión esa teoría a partir de nuestra participación en el Concurso como maestros en formación, y llegamos a la conclusión de que la evaluación, cuando no se instrumentaliza, permite la formación académica y humana del sujeto. Es bueno recordar, el propósito en el Concurso no fue trabajar sobre el producto sino sobre el hombre o la mujer que escriben, convencidos de que desde ese lugar se gestionan los textos no solo con funcionalidad en la educación superior sino en la vida misma.

7. Conclusiones

7.1 Conclusiones generales

Después de revisar y conocer las diferentes teorías, conceptos y trabajos de investigación en didáctica y evaluación formativa, se puede concluir de forma general que el fortalecimiento de las relaciones en los procesos de formación docente requiere de una problematización constante entre las relaciones de didáctica y de evaluación, que, como lo vimos en el trabajo de grado, suele orbitar más en la teoría que en la práctica de los maestros. Esto es, del maestro se necesita que recree de manera permanente las formas en que incorporan, seleccionan, problematizan y evalúan las prácticas de lectura, escritura y oralidad que afecta la interacción educativa entre educadores y educandos.

Para ello se requiere, entre otras cosas, seguir fortaleciendo las relaciones que se tejen en la institucionalidad, desde las reformas curriculares y extracurriculares implementadas en la Universidad de Antioquia, uno de cuyos ejemplos es el CLEO, que permite devolverle el lugar que la didáctica tiene en la práctica educativa, así como el reconocimiento de esta como un pilar fundamental en todos los procesos de formación del ser humano, que como tal, no solo tienen su lugar en el sistema educativo, sino también dentro de otros sistemas que se hallan insertos en todas aquellas instituciones sociales que permiten reflexionar, comunicar y resolver las necesidades expresadas en la sociedad.

Lo anterior quiere decir que el sistema didáctico de la lengua no es independiente de los sistemas didácticos de otras disciplinas, debido en parte a su naturaleza metalingüística, además, porque los sistemas didácticos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje están insertos en la complejidad comunicativa de los contextos sociales y culturales. Esto fue puesto de manifiesto en el Concurso, cuando tomamos como objeto de investigación la evaluación formativa puesta al servicio de la formación del sujeto más que en la del texto por el texto mismo. Esto también lo pusieron de manifiesto tanto estudiantes como docentes encuestados, cuando afirman, los primeros, que la evaluación les ha permitido formarse en lo académico y en lo humano; y los segundos al afirmar cuatro de ellos que la evaluación les ha permitido ampliar los conocimientos que sobre el tema a evaluar tenían.

Claro que, para ser implementado así, se requiere sobre todo un cambio de enfoque, migrar hacia miradas más consecuentes con lo que significa ser humano. Un ejemplo de ello es el enfoque sociocultural, que desde los nuevos estudios de la literacidad disciplinar conciben que leer y escribir los géneros necesita de un aprendizaje de manera formal en la universidad, que tome en cuenta a las comunidades de prácticas letradas, que los introduzca en sus culturas académicas con sus formas de aprender a leer y a escribir, para argumentar en los modos particulares configurados en sus discursividades.

Por lo que no solo deben, predominar en el marco del trabajo didáctico, los abordajes epistémicos desde sus paradigmas investigativos o perspectivas teóricas, sino también todo aquello que se pone de presente en las relaciones entre los estudiantes y los docentes, es decir, todos aquellos elementos de la vida social que han permeado la historicidad de los agentes presentes en el aula, a través de su lenguaje como expresión vital que se nutre del rigor científico de los lenguajes disciplinares y es inherente al acto didáctico. Acto didáctico por el cual, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al interior del aula permiten al docente identificar las necesidades y situaciones problemáticas, para innovar desde sus propias reformas curriculares (reformas de abajo hacia arriba) desde su acción didáctica.

Además, si la didáctica es una ciencia sistemática, como lo expone el marco teórico de este trabajo de grado, organizada y ejecutada sobre fundamentos teóricos y prácticos que se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje, y como tal tiene en su interior otros sistemas que la soportan y le dan mayor validez como es el sistema evaluativo, es imperativo que ese armazón conceptual y teórico se refuerce constantemente por su relación en la práctica. En esta instancia se hace necesario que el docente se haga de un panorama general sobre la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación compartida y la calificación dialogada en la enseñanza universitaria, concibiéndola en su relación tricotómica, por poseer un carácter diagnóstico, formativo y de acreditación dentro del sistema educativo.

7.2 Conclusiones específicas

En la identificación de la relación tricotómica entre la innovación didáctica, las prácticas de lectura, escritura y oralidad y sus procesos evaluativos en la Universidad de

Antioquia, es posible establecer líneas de sentido que dan cuenta de la incidencia recíproca de cada una de las técnicas empleadas en el trabajo de grado.

Desde el análisis de los microcurrículos elaborados por los docentes, se pone de manifiesto un interés por innovar didácticamente dentro y fuera del aula, específicamente en el componente metodológico del curso (el cómo) y en las interacciones con el estudiante (el para qué). También como innovaciones didácticas se destacan el uso de estrategias comunicativas virtuales sincrónicas y asincrónicas, que permiten tanto a los docentes como a los estudiantes diversificar espacios, tiempos y propósitos comunicativos y de gestión. De igual forma, son consideradas innovaciones didácticas “la implementación de metodologías humanistas que permite ver una relación entre educador y educando de forma horizontal, en una comunicación dialógica en la que cada uno desde su rol específico enseñan y aprenden; la implementación de programas orientados hacia la apropiación de convenciones para la investigación; la implementación de metodologías constructivistas apuntando a una relación horizontal entre el maestro y el alumno para abordar desde una mirada indagadora, curiosa y epistemológica la discursividad pertinente a sus disciplinas; la comunicación dialógica como método de interacción en la superación de los sistemas tradicionales de enseñanza y la relación con el otro, dando lugar a la reflexión como práctica, para comentar, socializar y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (microcurrículos analizados en el trabajo de grado). Estrategias y metodologías que presentan características y elementos correspondientes a lo que se ha venido comprendiendo como innovaciones didácticas.

En el mismo horizonte de comprensión se encuentra el análisis de las distintas concepciones de evaluación que tienen los estudiantes y los profesores. Si bien el análisis muestra algunas inconsistencias en el uso indiscriminado de términos como evaluación integral y evaluación formativa por parte de los docentes, y que los estudiantes, aunque asocian en su mayoría la evaluación con medición, manifiestan que la evaluación les ha permitido ser acompañados y por tanto ampliar su formación académica y humana, es una configuración didáctica que aporta elementos claves para las prácticas LEO en la educación superior, tal y como lo evidenció la trayectoria del Concurso.

Es necesario en este punto enfatizar que la comprensión sobre la didáctica se aprecia más desde lo teórico: ciencia, disciplina, saber, conjunto de estrategias; que, desde lo

práctico, como pudo apreciarse en la revisión de los microcurrículos, donde aparecen de manera reiterada configuraciones como actividades, talleres, seminarios, etc. Por último, destacar el sentido de complementariedad de los términos evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa pues son momentos del proceso de valoración en el acto educativo, que lejos de contradecirse se complementan ya que requieren mucho de la reflexión pedagógica y el tacto didáctico por parte de los maestros en los procesos de formación profesional.

Con respecto al análisis del proceso de evaluación en las producciones discursivas de los estudiantes hecha por los maestros en formación en el marco del II Concurso de Ensayo María Teresa Uribe de Hincapié, se ponen de manifiesto las aptitudes y actitudes de los docentes en formación, porque no solo se evalúan las producciones escritas de los participantes en el Concurso, sino también, las capacidades y habilidades adquiridas por estos, sino que se pone en evidencia el proceso de formación y sus incidencias desde lo formativo de nosotros como próximos Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Valoramos factores propios de la enseñanza y del aprendizaje como: las apropiaciones de los géneros literarios, en este caso el ensayo; sus competencias curriculares en el diseño del programa de curso para el seminario; sus capacidades innovadoras en la identificación de las necesidades didácticas identificadas durante el desarrollo del seminario; así como la apropiación de las discursividades disciplinares para la enseñanza y aprendizaje, puesta en escena, no solo como docentes en formación, sino también en un acompañamiento de pares a otros profesionales en formación en otras ramas o disciplinas.

9.3. Últimas consideraciones

A modo de cierre, se presentan varias consideraciones que se han venido aludiendo y que deben ser nominadas para ser problematizadas en posteriores trabajos de investigación. En primer lugar, quisiéramos referirnos a lo que consideramos una deuda pendiente que tienen algunos espacios de conceptualización al interior de la Universidad de Antioquia en su plan de contenidos; esta tiene que ver con la ausencia de didácticas específicas en los

pensum de formación profesional docente, pues la versión tres de la Licenciatura a la que pertenecen los docentes en formación quienes realizaron esta investigación, no cuenta con ningún curso de didáctica de la lengua, fundamental para un proceso más idóneo de formación profesional. Esta fue una limitante que experimentamos, por ejemplo, en la planeación de los espacios formativos del Concurso, donde constatamos, una vez más, que lo didáctico está más disponible en los libros que en la experiencia de los maestros.

En segundo lugar, se presenta la necesidad de generar cursos de componente común en los pensum de todas las disciplinas del sistema didáctico de la lengua, el cual es inherente a los sistemas didácticos específicos de otras disciplinas por su naturaleza metalingüística, sin embargo, estos cursos deben abordarse desde un enfoque que trascienda la función subsidiaria de habilidades. Más que enfocarse en el cómo se hace en el aula, es necesario dejar inscrita la pregunta por el para qué y, con relación a ello, el con quién y el cómo.

En tercer lugar, se presenta la necesidad de ampliar la cobertura de cursos, capacitaciones y/o espacios de formación para docentes, acciones como el Diploma Lenguajes y Permanencias, Territorios en Diálogo del CLEO por ejemplo, que permitan a los profesores formadores de profesionales seguir abordando y reflexionando, en su praxis pedagógica y su quehacer didáctico la evaluación como un proceso formativo, que pone en diálogo y negociación los valores formativos de la evaluación.

Todo lo anterior para sacar la didáctica del lugar relegado en el que se le tiene y devolverle el lugar que le corresponde como ciencia fundadora de la Ciencias de la Educación, dado que, ésta en su sistema didáctico, integra el sistema didáctico de la lengua y el sistema evaluativo y, estos juntos comportan y comparten las estrategias y metodologías innovadoras que favorecen los procesos de formación profesional docente.

Referencias bibliográficas

- Aktouf, O. (1992). La metodología de las ciencias sociales y el enfoque cualitativo en las organizaciones. Una introducción al procedimiento clásico y una crítica. Cli: Artes gráficas del valle.
- Albertín Carbó, P., Rostán Sánchez, C., & Cañabate Ortiz, D. (2012). *Cultura académica. Valores del aprendizaje universitario. Proyecto piloto realizado en los estudios de psicología de la Universidad de Girona*. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/7104>
- Álvarez de Zayas, C. M., & González Agudelo, E. M. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Magisterio.
- Barbosa Chacón, A. links open overlay panel Jorge W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 27, 83-105.
- Barcia Moreno, M., Navarro Hinojosa, R., & Rodríguez Gallego, M. R. (2011). *Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona; Ariel
- Camps, A. (2011). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2745>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18,(núm. 57), 355-381.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

- Cruz Sánchez, O. M. (2017). *Innovación disruptiva: Aportes conceptuales para organizaciones en Latinoamérica* Oscar Mauricio Cruz Sánchez (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/59229/1/80157246.2017.pdf.pdf>
- CSU, C. S. U. (2018). Plan de Acción 2018-2021. Recuperado 22 de enero de 2019, de http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYyxDoJAEER_xYaS7Il4akksTIyFhTGwjVmPi67C7QGH8fMFLYyNzWRm8mYAIQd09OALBRZH1ZAL1Kflap1Ms1TtlE61yvQ-nS-SzexwVLAf_A8MD3xrGswAjbhgnwFyL22gqi8tRYq633SV2n78qBMngQ1TF6n32nEpL_WtyVBpax540_Ux-VbOEvuKHPg7Fi8MhA2H/
- Dacal, G. G. (1976). Evaluación formativa. *Aula abierta*, (15), 30-35.
- Demo, P. (2010). Urgent ruptures in education. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro., out./dez. 2010*, v. 18(n. 69), 861-872.
- Díaz, A. (2006). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dueñas, C. M. L. S., & Zambrano, M. J. C. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 2(Extra 1 (Número especial 1)), 112-127.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20general.pdf?sequence=1>
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano Marín, M. E., & Vélez Restrepo, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa* (Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas). Medellín Antioquia: Universidad de Antioquia.

- García, L. M., & Martija, A. A. (2006). ¿Qué Entendemos Por Innovación Educativa? A Propósito Del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47), 13-31.
- Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Hernández Fernández, A., & Barros Camargo, C. de. (2013). *Didáctica general: Aspectos fundamentales*. Granada: Adeo, Educación y Tiempo Libre.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico, D.F.: McGrawHill.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la innovación* (Oficina Internacional de Educación de la UNESCO). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137712>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa; un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- López, E. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. Logroño: UNIR Editorial.
- Mallart, J. (2016). *Didáctica general para psicopedagogos*. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-muUGIJ-s28J:https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro%3Fcodigo%3D4833+&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Marsden, M. y Torgerson, C. (2012). Single group, pre- and post-test research designs: Some methodological concerns. *Journal Oxford Review of Education*, Volume 38, 2012 - Issue 5: Special issue: Trevor Cooling's Doing God in education

- Martínez, L. F., & Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proye. *RED-U. Revista de Docencia universitaria*, 2, 19.
- Medina Rivilla, A., Salvador Mata, F., & Arroyo González, M. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall Pearson Educación: UNED.
- Meek, M. (2000). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meneses Benítez, G., & Jiménez, J. M. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad tesis doctoral*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1207107-161635>
- Mercado, P. A. (2015). *Aportes de los Enfoques Socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza*. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JdC1qgQUAp0J:https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1079/1313+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Molano, A. D. R. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70.
- Montagut Teresa. (2014). *Innovación social*. Madrid: Cáritas Española.
- Moreno, E., & Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, Vol. 23(Núm. 1), 16-33.
- Oviedo, P. E., & Goyes Morán, A. (2012). *Innovar la enseñanza estrategias derivadas de la investigación* (Primera). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- Pastor, V. M. L., Velasco, M. S., & Scott, S. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Eds.). (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (1. ed). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Pilonieta, G. (2017). Innovación disruptiva. Esperanza para la educación de futuro. *Educación y ciudad*, (32), 53-64.
- Pruzzo, V. (2012). La didáctica: Su reconstrucción desde la historia. *Praxis Educativa*, 10(10), 39-49.
- Renkema, J. (1999). Introducción a los estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa
- Rojas Crotte, I. R. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: Una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189.
- Salamanca Castro, A. B. y Crespo Blanco, C.M. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Departamento de Investigación de FUDEN.
- Sepúlveda Barrios, F., & Rajadell, N. (2007). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tellis, G. J. (2006). Disruptive Technology or Visionary Leadership?*. *Journal of Product Innovation Management*, 23(1), 34-38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2005.00179.x>
- Torres Maldonado, H., Girón, & Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica General*. (2ª, Vol. 1). Recuperado de <http://biblio.udb.edu.sv/library/index.php?title=56615&query=@title=Special:GSMSearchPage@process=@field1=encabezamiento@value1=DIDACTICA%20DE%20OLA%20ENSENANZA%20@mode=advanced&recnum=4>
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas* (1. ed). Buenos Aires; Miami: Norma.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS*.

10. Anexos

Anexo 1.

MODELO DE ENCUESTA SOBRE LAS PERCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PERTENECIENTES A LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fecha: septiembre 19 de 2019

Dirigido a: los estudiantes del primer semestre del programa de Nutrición y Dietética de la Universidad de Antioquia

Aplicada por: maestros en formación Juan Carlos Jaramillo Salazar y John Fredy Gallego Londoño

Objetivo: Identificar las percepciones, las prácticas y las posturas que sobre la evaluación tiene un grupo de estudiantes universitarios, con el fin de establecer relaciones de sentido entre ellas

¿Qué entiendes por evaluación en la educación superior? _____

¿Las evaluaciones que recibes de tus profesores te han permitido ampliar tus conocimientos acerca del objeto/tema que se evalúa? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Desde tu experiencia con la evaluación en la universidad, ¿consideras que la forma en que has sido evaluado ha contribuido a tu formación académica/humana? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Cuando produces textos escritos/orales la evaluación que recibes de tu profesor suele centrarse en:

Ítem	Frecuencia
Solo aparece una nota cuantitativa/numérica	

Aparece una nota cuantitativa/numérica y correcciones gramaticales, ortográficas y de puntuación	
Aparece una nota cuantitativa/numérica y comentarios sobre las ideas, la organización del texto	
Aparece una nota cuantitativa/numérica, correcciones gramaticales, ortográficas y de puntuación y comentarios sobre las ideas, la organización del texto	

Después de recibir la evaluación por parte de tu profesor, ¿se ha generado un espacio de construcción entre el docente y tú de tal manera que desde allí se amplíe el conocimiento/saber/competencia/capacidad/ sobre el tema/objeto evaluado?

Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Anexo 2.**MODELO DE ENCUESTA SOBRE LAS PERCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE
PROFESORES UNIVERSITARIOS RESPECTO DEL TEXTO ESCRITO**

Fecha: septiembre 19 de 2019

Dirigido a: profesores universitarios de distintas unidades académicas y de diferentes programas de formación

Aplicada por: maestros en formación Juan Carlos Jaramillo Salazar y John Fredy Gallego Londoño

Objetivo: Identificar las percepciones, las prácticas y las posturas que sobre la evaluación tiene un grupo de profesores universitarios, con el fin de establecer relaciones de sentido entre ellas

¿Qué entiendes por evaluación en la educación superior? _____

¿Crees que las evaluaciones que les haces a tus estudiantes les ha permitido ampliar sus conocimientos acerca del objeto/tema que se evalúa? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Desde tu experiencia con la evaluación en la universidad, ¿consideras que la forma en que has evaluado a los estudiantes ha contribuido a su formación académica/humana? Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Cuando evalúas textos escritos/orales la evaluación que haces a tu estudiante suele centrarse en:

Ítem	Frecuencia
Solo aparece una nota cuantitativa/numérica	

Aparece una nota cuantitativa/numérica y correcciones gramaticales, ortográficas y de puntuación	
Aparece una nota cuantitativa/numérica y comentarios sobre las ideas, la organización del texto	
Aparece una nota cuantitativa/numérica, correcciones gramaticales, ortográficas y de puntuación y comentarios sobre las ideas, la organización del texto	

Después de entregar la evaluación a tus estudiantes, ¿se ha generado un espacio de construcción entre tú y ellos, de tal manera que desde allí se amplíe el conocimiento/saber/competencia/capacidad/ sobre el tema/objeto evaluado tanto en ti como en ellos?

Sí _____ No _____ Algunas veces _____

Explica tu respuesta

Anexo 3.

Autorización para el uso de textos, imágenes y audiovisuales por parte del CLEO

En el marco del “Plan del Plan de Desarrollo Institucional (PAI) de la Universidad de Antioquia, se ha propuesto como primer reto la articulación misional a través de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), para promover la innovación en lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico, articulándolo a la consolidación del Sistema Integrado de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual tiene como propósito fortalecer las capacidades institucionales para el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes. Como parte de dicho proyecto se está configurando un Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) que mejore dichas prácticas académicas en la Universidad. De este modo, en el CLEO se ha adelantado un proceso de indagación en las Unidades Académicas y Administrativas frente a las iniciativas que sus estudiantes, profesores y empleados desarrollan en el tema LEO para articularlas y fortalecerlas con el apoyo del Centro.

De acuerdo con lo anterior, yo **NOMBRE COMPLETO DE QUIEN AUTORIZA** identificado(a) con la cédula de ciudadanía **NÚMERO DE DOCUMENTO** de **LUGAR DE EXPEDICIÓN**, como autor de los contenidos y el material educativo de “**NOMBRE DE LA INICIATIVA/SECUENCIA**” que se ha desarrollado desde **AÑO** hasta **AÑO/ LA ACTUALIDAD** en la unidad académica/administrativa **ESCRIBIR EL NOMBRE DE LA UNIDAD** como una actividad de **DOCENCIA/INVESTIGACIÓN/EXTENSIÓN** y en calidad de **VINCULO CON LA UNIVERSIDAD** **AUTORIZO A** los investigadores del grupo de Trabajo de Grado, articulado al Centro de Lectura, Escritura Y Oralidad (CLEO)y, a su vez, a Vicerrectoría de Docencia, de la Universidad de Antioquia, para hacer uso de los contenidos y el material educativo de la iniciativa citada, Programa de Curso, como obra derivada con fines educativos y de enseñanza para la Universidad de Antioquia, que yo he leído y aprobado y la cual tiene como objetivo **OBJETIVO DE LA SECUENCIA**, y en la cual se me reconoce mis derechos de autor. El Programa de Curso se fijará en medio digital para ser parte de un repositorio institucional del sitio web oficial del CLEO, el cual yo puedo utilizar en cualquier momento con fines de enseñanza.

Nombre completo:

Documento de identidad:

Proponente Principal

Como constancia de lo anterior, se adjunta a esta autorización del Programa de Curso autorizado, y se firma y otorga el día ____ el mes ____ y el año ____ en la ciudad de Medellín (Colombia)

Anexo 4.

I. Mérito general		
	Comentario	Sugerencia
Ideas		
Organización		
Redacción		
Estética - estilo		
II. Mecánica		
Uso		M1
Puntuación		
Ortografía		
Caligrafía		