



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**La evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado
en las prácticas pedagógicas**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en educación básica con
énfasis en humanidades, lengua castellana**

LEIDY JOHANA RIVILLAS ARBELÁEZ

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
MEDELLÍN
2016**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

A mi mamá, por su amor y acompañamiento constante.
A la profesora Marta Lorena Salinas, por ampliar mi mirada y contagiarme su pasión por la evaluación.
A la maestra Hilda Mar Rodríguez, por salvarme y enseñarme a salvarme a mí misma.

“La evaluación enhebra de modo particular las relaciones con la formación y el aprendizaje porque determina la transformación en la comprensión de la misma, se pasa de un ejercicio que se suponía aséptico, preciso, estadístico, a un proceso de revisión desde perspectivas éticas, epistemológicas y ontológicas, y que ofrece mecanismos para identificar potencialidades y limitaciones del pensamiento”.

Salinas, Marta Lorena y Rodríguez, Hilda Mar; 2012.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. Planteamiento del problema	6
2. Objetivos	14
2.1. General	14
2.2. Específicos	14
3. Antecedentes	14
4. Marco teórico	18
4.1. Práctica pedagógica	25
<i>Dimensiones de la práctica pedagógica</i>	29
Experiencia y elaboración de la identidad de maestro	29
Encuentro con la escuela	30
Plan de formación	31
Ciclos de formación	31
4.2. Enseñanza de la literatura	33
4.3. Evaluación	46
5. Diseño metodológico	67
5.1. Tipo de investigación	67
5.2. Contexto de desarrollo de la investigación	68
5.3. Procedimiento e instrumentos	71
5.4. Perspectiva ética de la investigación	74
5.5. Análisis de la información	75
5.6. Resultados	75
Concepción de la evaluación	77
Modalidades de evaluación	79
Criterios de evaluación y participación	80
La evaluación en las prácticas pedagógicas	80
Relación entre evaluación y aprendizaje	81
¿Qué se necesita para evaluar bien?	82
La evaluación y el curso Evaluación Educativa y de los Aprendizajes	83
La evaluación, las instituciones y las pruebas masivas	84
6. Conclusiones	85
7. Recomendaciones	90
7. Bibliografía	92



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Resumen

Este trabajo surge de varios interrogantes con respecto a la evaluación en la enseñanza de la literatura, elemento invisibilizado en el desarrollo de mis prácticas pedagógicas, preguntas como: ¿por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño docente? ¿Es posible, dentro del marco de la licenciatura, crear espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla? ¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?, se presentan como pretexto para la indagación y el acercamiento a los otros, a sus concepciones y prácticas, y al modo en cómo éstas influyen en su forma de ver el mundo, de enseñar, aprender y, por supuesto, evaluar.

Por esto, luego de la revisión de los documentos del Ministerio de Educación, relacionados con lenguaje, evaluación y formación de maestros, y de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, se conversó con estudiantes de la licenciatura y se encontró que hay coherencia entre lo planteado por la documentación del Ministerio y la de la Licenciatura sobre la formación en evaluación, sin embargo, en la práctica real no hay una articulación entre estos elementos y los estudiantes de la Licenciatura no están siendo formados en evaluación. Así, con este trabajo se pretende evidenciar la necesidad de que los planteamientos de la documentación vayan de la mano con la formación, y en la práctica docente se haga énfasis en la formación en evaluación.

Palabras clave: evaluación, enseñanza de la literatura, prácticas pedagógicas, formación de maestros.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. Planteamiento del problema

A veces, muchas veces, se toman decisiones importantes en la vida llevados por la pasión, por el anhelo, por las ganas, en mi caso, fue así; después de recorrer una tecnología en administración y de iniciar una carrera de Trabajo Social, llegué a la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, por la pasión por la literatura, por el anhelo de compartir con otros todo aquello que la literatura ha compartido conmigo, por las ganas de contagiar, de mostrar; y, al llegar allí, me encontré con espacios de formación y modos de enseñanza que iban más allá de lo imaginado, que buscaban formar de manera intencionada al sujeto no sólo en lo relacionado con la literatura sino también en lo relacionado con la pedagogía y la lingüística, dado que el objeto de estudio iba más lejos de aquello que yo concebía inicialmente, estaba referido a:

La licenciatura en educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos, lengua y literatura, en la educación básica. Dicho objeto de estudio se fundamenta en el saber pedagógico y a su alrededor se conciben los procesos de investigación, producción y aplicación de este saber para cualificar la enseñanza de la lengua castellana. De esta forma se consolida la formación de los futuros maestros en las áreas de la lengua y la literatura para que a través de su práctica docente intervengan en el desarrollo de la sociedad.”¹

Para mí, este objeto de estudio se evidenciaba demasiado amplio, demasiado extenso e inabarcable, porque “cualificar la enseñanza de la lengua castellana” me sonaba más a instruir que a reflexionar, a hacer que a pensar, aunque la misión del programa, expresada en Proyecto de formación de la licenciatura (2013), dijese lo contrario:

¹Tomado de:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/C.EstudiarFacultad/A.programasPregrado>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En coherencia con la misión de la Facultad de Educación, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana forma maestros críticos y propositivos para los niveles de la Básica, la Media y otros contextos en los que opera la relación formación y lenguaje en sus dimensiones ética, estética y lógica, mediante la investigación como eje articulador que propicia la comprensión y acción en diferentes contextos socioculturales para aportar a los procesos educativos en el departamento y el país. (4)

Así pues, comprendí que la educación a la que apuntaba la licenciatura estaba organizada, desde sus documentos fundantes, hacia la formación de licenciados que puedan generar transformaciones en el ámbito en el que se desempeñen y que tiene una proyección social que busca aportar a la sociedad maestros críticos y reflexivos, como se menciona en el Documento maestro de la licenciatura (2013): “el Programa responde a un encargo social que lo compromete con la formación de sujetos críticos que reflexionan constantemente en torno al papel político y pedagógico del lenguaje y la literatura en los diversos contextos educativos” (14), lo cual se concreta principalmente a través de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en diferentes instituciones educativas de la ciudad y que buscan generar espacios de afianzamiento de la formación docente.

De este modo, se busca “la formación de maestros con excelencia tanto académica como humana que les permita participar activa y creativamente de las dinámicas sociales, educativas y culturales como escenarios posibles de desempeño” (Documento maestros de la licenciatura, 2013:2), para lo cual:

El Programa mantiene vigentes las discusiones nacionales e internacionales en cuanto a formación de maestros, formación de maestros en lengua castellana y, desde luego, aquellas propias de la Literatura y la lingüística sobre las cuales reposa fundamentalmente el saber particular de la licenciatura. Así, la formación implica no solamente un sólido conocimiento pedagógico y didáctico, sino también un amplio saber lingüístico y literario a través de una formación investigativa y participativa, donde lo humano, lo cultural y lo social, en general, son aspectos centrales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por su parte, la formación en investigación atraviesa el currículo del Programa, en la idea de que sólo a través de la observación, la reflexión, la crítica, la escritura y re-escritura del quehacer docente, éste realmente actúa como escenario y como objeto, doble relación que todo maestro ha de atender con rigor. (Documento maestro de la licenciatura, 2013:2).

Con lo que se espera que los maestros que egresen del programa tengan una formación sólida desde dos horizontes:

En primer lugar, desde la interioridad propia de la pedagogía, no pensándola como un simple procedimiento, o como un cúmulo historicista de autores y teorías descontextualizadas, sino como un campo conceptual y práctico, constituido históricamente por una trama de conceptos que le definen su estatuto de saber autónomo y relacional. En segundo lugar, y en estrecha relación con el primer horizonte, desde la construcción de relaciones entre el saber pedagógico y la enseñanza de los saberes específicos, desde un conocimiento profundo de las disciplinas y las artes, en este caso, la lingüística, las ciencias del lenguaje, la comunicación y la literatura. (Documento maestro de la licenciatura, 2013: 3)

Como fruto de esta idea de formación en dos vías, todo el plan curricular de la licenciatura se organiza en tres campos relacionales, quienes, a su vez, comprenden un grupo de núcleos determinados, presentados en el Proyecto de formación de la licenciatura (2013), de la siguiente manera: el Campo de Humanidades: cultura, lenguaje y sociedad, comprende dos núcleos a) Ciencias y teorías del lenguaje y b) Literatura; y el Campo de Saber pedagógico en el que convergen otros dos núcleos: a) Diálogo de saberes y Práctica pedagógica y b) Comprensión histórica y epistemológica de la pedagogía.

Sin embargo, durante mis años de formación he descubierto que existen algunos cursos y espacios de formación que promueven estos elementos, que buscan la participación de los estudiantes, la consolidación de una mirada crítica y reflexiva, el interés por la observación y la investigación, pero,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en su mayoría, los promueven hacia afuera, es decir, para usarlos cuando vayamos a la práctica, cuando nos graduemos, cuando “salgamos al mundo”, como respuesta al compromiso social asumido por la Facultad, pero no se evidencia un interés de que seamos ese tipo de sujeto dentro de la universidad, mientras somos estudiantes y estamos matriculados en los cursos.

El sujeto crítico y transformador del medio en el que tanto énfasis se hace en la documentación de la licenciatura no tiene espacio real dentro del programa, no tiene espacio para proponer y para promover nuevas prácticas, no es escuchado, tal vez por ser aún sólo un estudiante o porque su voz no ha resonado demasiado fuerte. Esto, por ejemplo, lo he evidenciado con más fuerza al cursar los seminarios de prácticas pedagógicas en las que me encontré con el “hacer” más allá del “ser” y el “saber”, lo que se aleja de la propuesta de formación de maestros dentro de la integralidad que se propone en la presentación del programa:

En el ser: íntegro, pluralista, flexible, sensible, crítico, responsable, transformador del medio, tolerante y con saber por el saber y su enseñanza. En el saber: que maneje las competencias comunicativas básicas y superiores, y valore tanto los procesos lógicos como estéticos del lenguaje y la literatura, para generar e interpretar procesos comunicativos acordes con las nuevas sociedades del conocimiento. En el hacer: que haga parte de comunidades académicas y se proyecte en el mundo de la investigación y la tecnología como agente de transformación de su entorno social.²

Las prácticas pedagógicas están comprendidas dentro del Campo de Saber pedagógico, específicamente en el núcleo de Diálogo de saberes y Práctica pedagógica, por lo tanto:

Los espacios de integración de estos núcleos constituyen los seminarios de práctica pedagógica, en los cuales, por medio de la experiencia, se produce una apropiación ética de los diversos conceptos

² Tomado de:

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/C.EstudiarFacultad/A.programasPregrado>



que hacen parte de la pedagogía, las didácticas de la lengua y la literatura y otros cuerpos discursivos, en función de la comprensión y reflexión que moviliza la práctica pedagógica, lo cual no significa que estos pierdan autonomía teórica. (Proyecto de formación de la licenciatura, 2013: 31).

Así pues, todos los seminarios de práctica pedagógica se organizan en tres nuevos ciclos que buscan una interrelación “no de carácter propedéutico o laboral, sino de carácter dialógico en el cual los saberes se relacionan, mantienen tensiones, se superponen, en fin, generan un campo de saber y hacer.” Por esto, “los ciclos de formación están organizados en torno a la práctica pedagógica como columna vertebral de la transformación curricular, en vista de que propicia un encuentro entre teoría y experiencia” (Documento maestro de la licenciatura, 2013:7). Dichas prácticas se estructuran de la siguiente manera:

Cuadro 1. Estructura y organización de la práctica pedagógica

Estructura y organización de la práctica pedagógica: Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana ³		
Ciclo de iniciación	<ul style="list-style-type: none">● Taller: memoria, arte y escuela● Taller: cuerpo, palabra y formación● Taller: lectura y escritura como prácticas culturales	Semestres 1, 2, y 3
Ciclo de contextualización	<ul style="list-style-type: none">● Práctica I: contextualización.● Práctica II: discursos, currículo y comunidad académica.● Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria.● Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.	Semestres 4, 5, 6 y 7
Ciclo de proyección	<ul style="list-style-type: none">● Práctica pedagógica I● Práctica pedagógica II● Seminario Trabajo de grado	Semestres 8, 9 y 10

³ Ídem



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el momento, me encuentro en el décimo semestre, lo cual indica que, siguiendo la estructura de las prácticas, me encuentro terminando el ciclo de proyección. Durante las prácticas anteriores, he tenido la oportunidad de interactuar con niños y niñas de segundo y tercer grado, y con chicos y chicas de noveno, adicionalmente, he participado activamente de los talleres del ciclo de iniciación y de los seminarios de práctica correspondientes al ciclo de contextualización; durante mi paso por estos dos ciclos he sentido, como ya lo mencioné antes, cómo el “hacer” se vuelve el elemento representativo de nuestra formación: hay que planear, teniendo en cuenta el contexto (el cual se debe valorar en pocas horas) e incluyen nuestros gustos personales, una secuencia didáctica que debe llevarse a cabo en 10 visitas o sesiones, si las dinámicas escolares y universitarias las permiten; hay que hablar del desarrollo de la misma en los seminarios y hay que escribir sobre ello. Sin embargo, aun teniendo en cuenta lo que plantean los documentos de la licenciatura y los programas de los seminarios de práctica, en estos espacios de conversación y escritura las herramientas que se nos brindan en cuanto a “ser” y al “saber” son pocas, se va a los centros de práctica con toda la intención y la disposición, con las ganas, pero se hacen las cosas como se puede, como salgan, usando, más que todo, las concepciones que durante años de estudiantes tenemos de la educación, las metodologías y las estrategias que casi inconscientemente hemos absorbido de los procesos de formación en los que hemos participado, es decir, reproduciendo ideas, discursos y metodologías.

Dentro de este contexto, uno de los elementos que más reflexión y cuestionamientos me han generado es la evaluación, pero no la evaluación que mi asesora de práctica imparte sobre mi participación y trabajo, en la que se centra la atención y la poca conversación que, en mi experiencia, se tiene sobre evaluación en los seminarios de práctica, sino la evaluación que debo desarrollar en mi práctica pedagógica como tal: de las actividades que propongo, de la participación de los estudiantes, entre otros, porque en los seminarios de práctica a los que asistí no se habló, en ninguna momento, de concepciones de evaluación, de estrategias y propuestas evaluativas aplicables a la cotidianidad de las aulas que visitábamos; lo que me llevó a explorar los documentos del programa y a encontrar que todo esto se daba a pesar de que en el Proyecto de formación de la licenciatura (2013) se dice que la

evaluación dentro del programa es un elemento esencial y es entendida como “la posibilidad de potenciar la autonomía, la reflexión y la investigación”, así:

Siguiendo la propuesta de Lineamientos curriculares para lengua castellana (MEN, 1998), pensar la evaluación como un camino de investigación le permite al maestro y al estudiante formarse desde la autonomía y la responsabilidad; es por ello que hablamos de evaluación formativa, es decir, aquella que permite la autoevaluación, la deliberación, la decisión, la creatividad. (17)

De este modo, surgieron muchas preguntas frente a la formación en evaluación, preguntas que inician luego de ver el único curso que dentro del pensum de la licenciatura se relaciona directamente con la evaluación, llamado “Evaluación Educativa y de los Aprendizajes”, y se consolidaron durante mi participación como Joven investigadora en el Proyecto DevalSimWeb -Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web- ALFA III (2011)-10, y en el Diplomado EDECOM –Evaluación y desarrollo de competencias profesionales-, los cuales me acercaron de manera significativa a las características de la evaluación para el aprendizaje, a los conceptos de participación, modalidades, criterios e instrumentos de evaluación, tareas de aprendizaje, retroalimentación, proalimentación, actividades auténticas y prácticas significativas; cambiando mi visión de la evaluación y, con ella, de la educación y de la enseñanza.

Así, al comprender que en los documentos del Ministerio de Educación y en los de la Licenciatura aparece la evaluación como un elemento relevante e imprescindible para la formación de maestros, y que, a pesar de esto, en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la Facultad no se nos forma realmente en evaluación (como se presentará en la metodología de este trabajo), surgió la idea de formular el proyecto de investigación *Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas*⁴, que apuntaba a encontrar posibilidades de indagación y reflexión, tanto individual como colectiva, frente a la

⁴ Aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas –CIEP- el 13 de agosto de 2015.

formación en evaluación recibida o no en la licenciatura, y a generar espacios donde los cuestionamientos, el análisis y las propuestas frente a este tema tuvieran un lugar central.

Dado esto, desarrollé el proyecto de investigación paralelamente con el ciclo de proyección, el último ciclo de las prácticas pedagógicas, y configuré unas preguntas que lo guiaron, tales como: ¿por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño docente? ¿Es posible, dentro del marco de la licenciatura, crear espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla? ¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?

Por esto, encontré en los seminarios de práctica III y IV, enfocados en la enseñanza de la lengua y la literatura, desarrollados dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, un espacio propicio para hablar de evaluación, para mostrar lo necesario que es hablar de este tema, llevarlo a la discusión, poner en evidencia los elementos que lo conforman y las falencias que tiene la Licenciatura frente a él; es preciso explorar esas otras formas de evaluar y, a su vez, de enseñar, esas que apuestan por el aprendizaje, las actividades significativas, los procesos de enseñanza y la construcción colectiva de conocimiento, porque la evaluación es el eje de la vida en la escuela, porque tiene que ver con las prácticas democráticas, con el respeto a la diferencia, con el reconocimiento del otro y de sí mismo, lo cual implica que transformar las prácticas evaluativas, implica a su vez transformar la escuela y la educación.

De este modo, este trabajo busca que nos formen en evaluación, pretende evidenciar la necesidad de que las prácticas de formación en la Licenciatura vayan de la mano con lo expresado por el Ministerio de Educación y por los documentos fundantes del programa, y desarrollen el proyecto pedagógico didáctico planteado para la formación en evaluación de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2. Objetivos

2.1. General

Evidenciar la necesidad de que los y las estudiantes de la Licenciatura reciban formación en evaluación, de modo que se genere un proceso de conocimiento y una experiencia propia que les permita transformar las prácticas evaluativas de los espacios en los actúen en su calidad de maestros.

2.2. Específicos

- Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes y estudiantes que están cursando el ciclo de contextualización de la Facultad de Educación.
- Promover espacios de discusión y reflexión frente a las características de la evaluación para el aprendizaje, y de construcción de criterios e instrumentos de evaluación.
- Comprender cómo las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.

3. Antecedentes

Para la construcción de este apartado realicé una búsqueda de las investigaciones que se han realizado en la Universidad de Antioquia sobre la Evaluación en la enseñanza de la literatura, limité la búsqueda solo a la Universidad de Antioquia porque este es un trabajo contextualizado, que se centra específicamente en la formación en evaluación en el marco de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, centrando su mirada en las prácticas pedagógicas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así, aproveché el Opac del Sistema de Bibliotecas de la Universidad como fuente de consulta del material disponible y planteé una búsqueda inicial amplia, con la intención de que me arrojara todos los trabajos de grado o tesis construidos en la universidad alrededor de la “Evaluación”, la búsqueda arrojó 400 registros sobre trabajos de grado que incluyen la evaluación, leí los registros encontrados y no encontré ninguno asociado a la educación, por lo que decidí no categorizarlos. Todos estaban relacionados con los siguientes temas: evaluación de proyectos y de programas; evaluación en física, química y zootecnia; evaluación médica; evaluación agropecuaria; evaluación eléctrica, acuática e hidroeléctrica; evaluación de la legislación colombiana; evaluación diagnóstica; entre otros.

Luego, limité un poco la búsqueda a lo relacionado directamente con “Evaluación y educación”, el Opac arrojó 366 registros, los cuales categoricé de la siguiente manera:

Cuadro 2. Macro categoría: evaluación y educación

Macro categoría: evaluación y educación	
Categoría	Número de registros
Evaluación del aprendizaje	8
Evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas	5
Concepciones sobre evaluación del aprendizaje	13
Decreto 1290 de 2009	6
Evaluación del aprendizaje en la educación superior	20
Evaluación por competencias	11
Evaluación del aprendizaje en Ciencias Naturales	4
Herramientas de/para la evaluación	16
Evaluación del aprendizaje de la química en la educación superior	3
Evaluación del aprendizaje en el arte	4
Evaluación del aprendizaje y las nuevas tecnologías	9
Evaluación del aprendizaje en la legislación nacional	14
Evaluación formativa	18

Evaluación del aprendizaje colaborativo	4
Evaluación del aprendizaje en matemáticas	12
Instrumentos de evaluación	15
Modelos de evaluación del aprendizaje	8
Evaluación en la escuela	7
Evaluación y pruebas masivas	9
Prácticas evaluativas	12
Evaluación y comprensión lectora	1
Currículo y evaluación	8
Evaluación como aprendizaje e inclusión	2
Prácticas evaluativas en educación superior	22
Otras asociadas específicamente a la educación: propuestas didácticas, planes de formación, proyectos, programas, entre otros.	135

Para la siguiente búsqueda, teniendo en cuenta los registros anteriores, indagué sobre lo relacionado, solamente, con “Evaluación y aprendizaje”, así como “evaluación del aprendizaje”, en ambas búsquedas obtuve 144 registros, organizados así:

Cuadro 3. Macro categoría: evaluación y aprendizaje/evaluación del aprendizaje

Macro categoría: evaluación y aprendizaje/evaluación del aprendizaje	
Categoría	Número de registros
Evaluación del aprendizaje	8
Evaluación por competencias	11
Evaluación del aprendizaje en Ciencias Naturales	4
Evaluación formativa	18
Instrumentos de evaluación	15
Prácticas evaluativas	12
Currículo y evaluación	8
Evaluación como aprendizaje e inclusión	2
Prácticas evaluativas en educación superior	16

Otras asociadas específicamente al aprendizaje (propuestas de intervención, arte, terapia, inteligencia, interpretación, representación, enseñanza, entre otros).	51
---	----

Luego, probé con el otro elemento clave de este trabajo “Enseñanza de la literatura”, aparecieron 81 resultados, registrados de la siguiente manera:

Cuadro 4. Macrocategoría: enseñanza de la literatura

Macrocategoría: enseñanza de la literatura	
Categoría	Número de registros
Enseñanza de la literatura	9
Enseñanza de la literatura en contextos rurales	1
Enseñanza de la literatura a través de la escritura epistolar	1
Enseñanza de la literatura y arte	14
Estrategias didácticas para la enseñanza de la literatura	21
Literatura y educación	9
Procesos de formación en el área de lenguaje	8
Prácticas de lectura y escritura	14
La literatura como instrumento pedagógico	3
Literatura y lectura en voz alta	1

Finalmente, probé con ambos elementos, Evaluación en la enseñanza de la literatura, y aparecieron 5 registros, sin embargo, el Opac aclaraba que no existían registros con la frase que usé en la búsqueda y que los 5 registros arrojados contenían todas las palabras (o palabras similares) que se usó en la búsqueda en algún lugar del registro, los textos encontrados son los siguientes:

1. La lectura de textos literarios como herramienta que propicia la posición crítica en los estudiantes del grado once a del Liceo Manuel José Caicedo (2006).
2. El papel de la dramatización en la evaluación educativa una posibilidad para la construcción de lector en el aula de lengua castellana (2015).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3. Cine y literatura: dos modos de narrar historias propuesta didáctica para fortalecer los procesos de lectura literaria en los estudiantes del grado décimo de la institución educativa presbítero Camilo Torres Restrepo (2013)
4. La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria (2016)
5. Evaluación del proceso de práctica docente de los estudiantes de español y literatura (1997)

La última búsqueda, la del último intento, fue una que relacionaba Evaluación y prácticas pedagógicas, sin embargo, los registros encontrados estaban relacionados con los registros encontrados antes, por lo cual no surgió ningún resultado nuevo asociado directamente a este tema.

De acuerdo a lo mostrado anteriormente, puede evidenciarse que hay muchos trabajos de investigación que hablan de la evaluación desde diferentes perspectivas, sin embargo, ninguno habla de la evaluación en la enseñanza de la literatura; hasta el momento, no hay ninguno que relacione estos dos temas y que acerque a él desde la formación recibida en la Facultad de Educación.

Así mismo, pudo verse que hay pocas investigaciones que se enfoquen específicamente en propuestas relacionadas con la evaluación para el aprendizaje, por esto, justamente, mi trabajo se hace pertinente, ya que intenta adentrarse en una articulación poco explorada y podría brindar elementos importantes para nuevas propuestas didácticas, metodológicas y literarias para la formación de maestros en la Facultad de Educación.

4. Marco teórico



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Teniendo en cuenta lo planteado en los aspectos anteriores, en este espacio se procede a profundizar en algunos de los elementos que se consideran clave en el desarrollo de este trabajo, tales como práctica pedagógica, enseñanza de la literatura y evaluación.

Inicialmente, es preciso tener en cuenta que cuando se habla de profesión docente se hace referencia a “una actividad que involucra a las personas que tienen a su cargo uno de los roles fundamentales en la formación de niños y jóvenes” (Gavilán, 1999:212), y cuando se habla de formación se habla de un asunto que va más allá de instruir o indicar el procedimiento para hacer algo, cuando se habla de formar se habla de guiar al otro para que por sus propios medios alcance una visión del mundo que le permita ser crítico y autónomo, que le permita dejar escuchar su voz con la seguridad que aporta la reflexión y unas cuantas certezas, porque, como dice Freire (1997:16), “formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”.

Formar es encontrarse de frente con “la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos (Perrenoud, 2008:4), y esto implica, indudablemente, mover la relación con el saber que muchos docentes tienen, porque exige “encarar y también pensar en una evolución sensible de las pedagogías y modos de evaluación” (Perrenoud, 2008: 7), de manera que se tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes pero también la visión individualizada que estos tienen del mundo, de lo que quieren, de lo que necesitan y de lo que buscan.

Es así como la Universidad de Antioquia, la Facultad de Educación específicamente, le ha apostado a un pregrado que tiene como objetivo principal “formar, con pertinencia científica y social, licenciados en Lengua Castellana con capacidad de reflexionar e incidir eficaz y éticamente sobre las prácticas pedagógicas y la calidad de la educación básica del sistema educativo colombiano”, formar licenciados que luego formarán ciudadanos, que luego se convertirán en la base del movimiento del mundo.

Y, para formarlos, pone toda su atención en las prácticas pedagógicas, las cuales, dado el cambio curricular del pregrado que entra en vigencia en el 2011, empiezan a perfilarse desde el primer



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

semestre y se definen, de acuerdo al Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales, acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012, como:

El conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos. Esta relación, dinámica y compleja, estará cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucrará la lógica social, institucional y personal, que permitirá al maestro en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía. (3).

Y tienen como misión:

Contribuir a la formación de profesionales de la pedagogía y de la educación, de la más alta calidad, cuyo objeto será la búsqueda, la producción, la experimentación, la aplicación, la innovación y el cambio de los conocimientos en los campos de la pedagogía, de los saberes disciplinares específicos, y de la didáctica. (2).

De acuerdo con lo anterior, se puede evidenciar cómo las prácticas pedagógicas pasan a ser, luego del cambio curricular, el eje fundamental de la licenciatura, a través de ellas, o tal vez, por su paso por ellas, es cuando el docente en formación puede dar cuenta de todo lo que es, sabe y puede hacer, instancias en las que el pregrado tiene como objeto formarlo.

Aun así, el único espacio de apoyo para las mismas es el Seminario de práctica, tal y como se manifiesta en el Parágrafo 2, del artículo 4, capítulo 4, del Reglamento mencionado:

Todos los espacios de Práctica Pedagógica estarán apoyados por un Seminario de Práctica, de carácter obligatorio en todo el proceso, y orientado por el asesor de la Práctica Pedagógica en cada nivel. El seminario será una actividad para el análisis, la reflexión crítica y la confrontación de las experiencias inherentes al proceso de Práctica Pedagógica, y para la apropiación del proceso de investigación. (4)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin embargo, en mi experiencia cursando los seminarios de práctica, pude evidenciar que esto no se lleva a cabo, las prácticas pedagógicas no se convierten en un lugar que propicie la construcción de conocimientos y las ansias de saber, en cambio, se alejan de los planteamientos del Reglamento, y se presentan como un espacio que gira en torno al cumplimiento de actividades, de tiempos, de tareas y que no acercan verdaderamente a los conceptos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como se debería hacer.

Teniendo en cuenta este panorama, es comprensible que la crisis educativa del momento recaiga en la formación de docentes y apunte a la observación de los espacios y las metodologías de formación que tienen lugar en las instituciones de educación superior, porque, como dicen Devalle de Rendo y Vega (2009) “la crisis también tiene una faceta positiva, como oportunidad de crear algo nuevo, como posibilidad de prever cuestiones importantes, como garantía de cambio” (95).

Esta crisis, específicamente, abre la posibilidad de buscar una manera de reflexionar con los docentes en formación, que están desarrollando su práctica pedagógica actualmente, sobre esos elementos que se han invisibilizado durante el desarrollo de los seminarios, esos que han sido tenidos en cuenta en la documentación que los rige, pero que en las prácticas de formación se han relegado.

Uno de ellos es, por ejemplo, la evaluación. Un concepto que ha cargado durante años con una mirada que lo limita y que no le permite ser en su totalidad, que lo relaciona directamente con la calificación y con todas las etiquetas, jerarquizaciones y categorizaciones que surgen de ésta. Y ellas, las etiquetas y las categorizaciones, nacen justamente del tipo de evaluación desarrollada por los y las maestras en las aulas. Una evaluación que no es realmente evaluación, una evaluación que está enfocada sólo en la medición de los conocimientos, en la calificación de lo realizado; una calificación que ignora los procesos, que deja a un lado al ser y se enfoca sólo en el hacer, en el seguimiento de instrucciones, en la obediencia y el silencio de los y las otras.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por esto, se propone abordar una visión distinta de la evaluación, una evaluación que no sólo se preocupe por evaluar los aprendizajes sino que se convierta, ella misma, en una forma de aprendizaje, de este modo, se toma como punto de partida el concepto de *Evaluación para el aprendizaje* el cual, de acuerdo con Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2013):

Ha surgido en el ámbito universitario como una propuesta formativa que permite dar respuesta al nuevo contexto social y profesional del siglo XXI. Un contexto donde el enfoque basado en el desarrollo de competencias (Rué Domingo, 2008; Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez y Gómez Ruiz, 2010) ha desplazado del centro del interés educativo a la tradicional adquisición de conocimientos, siendo así necesario desde esta nueva perspectiva replantearse y reflexionar sobre las prácticas evaluativas en la educación superior. (2)

Y, en ese proceso de replantear y reflexionar las prácticas evaluativas se propone una evaluación alternativa en la que “prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas y con posibilidad de una retroalimentación eficaz que suponga una posibilidad de cambio o mejora” (Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez, 2010: 393), una evaluación que le otorga al estudiante un lugar de participación activa y constante en todo su proceso evaluativo y de aprendizaje, que propicia espacios de reconocimiento del otro, de sus estilos de aprendizaje, de su forma de relacionarse con el mundo.

La evaluación, así entendida, se convierte en un escenario que, “sobre la base de acciones continuas de evaluación y apostando por procesos de seguimiento” (Ibarra y Rodríguez, 2010: 394), logre generar en el otro una disposición distinta hacia el saber, hacia el aprendizaje. Para esto, Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez, y Ibarra Sáiz (2013) establecen tres requisitos básicos para que la evaluación se enfoque al desarrollo de aprendizajes valiosos a lo largo de toda la vida, los cuales están referidos a:

1. Las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje
2. La retroalimentación debe convertirse en retroalimentación generalizable o proalimentación (*feedforward*).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3. La evaluación debe implicar activamente a los estudiantes (2)

De este modo, el proceso evaluativo se hace más claro y comprensivo porque tanto el estudiante como el docente tendrían a la mano herramientas útiles que aportarían a la construcción de un nuevo espacio alejado de las imágenes de poder que se han instalado en el aula desde hace décadas, así, los estudiantes tendrían participación en la evaluación a través de la construcción de criterios, de la elaboración de medios y del reconocimiento de los instrumentos de evaluación, que ponen en evidencia las diferentes modalidades de evaluación y, con esta participación como prioridad, pasarían de ser objetos de evaluación a ser evaluadores, porque “el alumnado ya no es objeto pasivo que recibe una de calificación” (Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez, y Ibarra Sáiz, 2013: 4), sino que comprende que es el responsable de su propio aprendizaje, el cual se desarrolla de la mano de las tareas de aprendizaje, entendidas como aquellas que “se integran al proceso de aprendizaje del estudiante mediante la propuesta de tareas que requieran una respuesta creativa y sobre todo, mediante la realización de tareas auténticas” (Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez, y Ibarra Sáiz, 2013: 4), que favorecerían el crecimiento de los estudiantes y que cambiarían también la perspectiva de retroalimentación utilizada hasta el momento, apuntando a la implementación de la proalimentación y de la autorregulación en el trabajo del estudiante.

Otro elemento, es el que está relacionado con la enseñanza de la literatura, una enseñanza que debe entenderse como algo que va más allá de las estrategias didácticas que se plantean para presentar textos y autores, una enseñanza que apunte a la formación de lectores, al reconocimiento de la literatura no sólo como materia analizable o interpretable, sino como experiencia palpable, como puerta de posibilidades, como agujero para la observación de otros mundos.

Por esto, de la mano de Beatriz-Helena Robledo (2007), las preguntas sobre el lugar de la literatura en el aula pueden hacerse un espacio en este proyecto, porque, como ella lo plantea en su texto *La enseñanza de la literatura en el aula: una señora en vía de extinción*, “el problema no es que la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

literatura esté en la escuela, sino de qué manera está y para qué. ¿Qué se hace con ella? ¿Cuál es su papel allí?" (2), y, ¿acaso el lugar que se le da a la literatura en las aulas de las escuelas no está relacionado directamente con el lugar que se le da en las aulas universitarias, con la enseñanza de la literatura que se le otorga a los docentes en formación? Como es sabido, lo que se aprende tiene a reproducirse, y si la mirada que se posa sobre la literatura en las aulas universitarias es de corte utilitarista, son raras las ocasiones en las que, cuando se llevan a aulas escolares, esta mirada cambia, se transforma y apunta a nuevas construcciones.

De acuerdo con lo anterior, es preciso afirmar que no basta que el pensum académico de los programas universitarios tengan materias sobre literatura, es necesario, además, indagar cómo se dictan estos cursos y cuál es el lugar de la literatura allí, adicionalmente, ver cómo su enseñanza genera o no ideas sobre los posteriores acercamientos que los docentes en formación generarán en sus prácticas pedagógicas, y ver, hasta qué punto, lo que pasa allí se acerca, así sea en cierta medida, a lo que propone María Teresa Andruetto (2013) cuando dice que:

Un buen maestro no enseña solo conocimientos específicos; un buen maestro transmite un modo de estar en el mundo, una concepción de vida, una condición lectora; puede dejar una marca imborrable, de ahí viene nuestra palabra 'enseñar', dejar un signo, una marca (...) Hablo de un maestro capaz de construir un lector al que no le dé lo mismo un libro que otro. (2)

Finalmente, hay que tener en cuenta que cuando se habla de la enseñanza de la literatura dentro de las aulas, dentro de los procesos educativos vigentes, se habla también de evaluación, ya que ésta se relaciona directamente con todas las formas de enseñanza y aprendizaje, tanto académica como cotidiana, y que de la forma en cómo evaluemos estos acercamientos lectores, estos acercamientos a lo literario, depende el éxito de lo compartido, así que, la pregunta por cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de literatura llega con más fuerza, con más intensidad, con más luz para reconocer lo que sucede en los espacios que se recorren cada día y para propiciar discursos y prácticas que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

permitan adentrarse en nuevas perspectivas, perspectivas que abran caminos para la transformación y la mejora.

4.1. Práctica pedagógica

En los Lineamientos curriculares para lengua castellana, construidos en 1998 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se mencionan las prácticas pedagógicas referidas a la acciones cotidianas que se desarrollan en el aula y en la escuela como espacio de formación y construcción, un ejemplo de ello es cuando se dice que “si la práctica pedagógica de los colectivos de docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad” (4).

Así mismo, en los Estándares básicos de competencias de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, presentados en 2006 por el MEN, se mencionan de nuevo las prácticas pedagógicas relacionándolas con las prácticas propias del aula, pero esta vez como un factor asociado a la calidad, interesado en la innovación y transformación en pro de aportar a la calidad de la educación. En este documento, se explica el surgimiento de la reflexión sobre la calidad como una respuesta a la crítica a la concentración de esfuerzos y recursos del estado en “la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción” (9), cuyos resultados evidenciaron en las décadas de los 60 y los 70 que:

La educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad. Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes. Comenzó así entonces a hablarse de la calidad de la educación como un elemento esencial del desarrollo de los países y, desde entonces, las políticas educativas han mostrado un interés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente. (9)

De este modo, los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, compartidos por el MEN en el 2014, apuntan que la formación de los maestros:

No puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes. (2)

Por lo tanto, plantea que los programas de formación de maestros deben propiciar en el nivel inicial “el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza” (2), así, surgen los llamados ambientes de aprendizaje como “el lugar donde el licenciado ejerce su práctica profesional y que es en ellos donde se concretan los aprendizajes de los maestros en formación.” (12)

Es por esto que, de acuerdo a estos Lineamientos, los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas desarrolladas allí se convierten en su territorio, en el espacio donde el saber fundante del maestro, la pedagogía, puede ponerse en evidencia y realizar verdaderos aportes. Dado esto, se decide que las prácticas pedagógicas son un elemento esencial en la formación de maestros y que:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, con un peso mayor y lugar fundamental en los planes de estudio, de manera que atiendan al menos a tres tipos de práctica: observación (acercamiento al contexto), formativa (en los ambientes de aprendizaje) y profesional (de manera permanente en un período establecido por la institución oferente del programa). Los primeros años de las prácticas se orientarán al desarrollo de observaciones de buenas prácticas con las orientaciones y el acompañamiento permanente de personal docente con las más altas cualificaciones. A medida que se avanza en el proceso de formación, los maestros en formación irán asumiendo cada vez mayores responsabilidades en los ambientes de aprendizaje, con actividades de análisis y reflexión sobre sus competencias básicas (enseñar, formar y evaluar⁵), y procesos de auto y heteroevaluación para mejorar sus prácticas, entre otras actividades. (13)

Así pues, dentro de la construcción curricular de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia, las prácticas pedagógicas tienen un lugar preponderante y están ubicadas en el Campo de Saber pedagógico, en el núcleo Diálogo de saberes y Práctica pedagógica, el cual, siguiendo lo expuesto en el Documento maestro de la licenciatura en lengua castellana (2013), convoca la relación de los núcleos de educabilidad y enseñabilidad, con las tendencias sociales y educativas contemporáneas, a través de la reflexión y comprensión de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de los maestros y maestras.

De acuerdo con esto, se plantea que esta relación se produce en los proyectos de práctica, pero que de manera independiente en cada uno de los ciclos aparecen espacios de formación que representan a cada núcleo y se encargan de generar apropiaciones conceptuales y comprensivas desde su especificidad. “Así, la reflexión sobre, en y para la formación integral se convierte en eje articulador de diferentes espacios que, desde puntos divergentes, abordan el hecho educativo, la formación y los sujetos, la enseñanza y las didácticas específicas.” De este modo, “se busca la formación de maestros

⁵ Más adelante, en el apartado de “Evaluación”, se abordará el surgimiento de estas competencias básicas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

y maestras de lenguaje y literatura como lectores y transformadores de contextos a partir de la articulación transdisciplinaria de diversos saberes pedagógicos, disciplinares y socioculturales” (6).

Conforme a lo planteado, el Proyecto de formación de la licenciatura (2013) reitera la relevancia de la práctica pedagógica en la formación de maestras y maestros, entendiéndola no como un espacio disciplinar, sino ante todo como un espacio pedagógico que comprende el sentido de las relaciones formativas que el maestro establece a través de sus reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto; es decir sobre él mismo como sujeto de saber. Por esta razón, en el Documento maestro de la licenciatura (2013), se hace referencia a unos ciclos y a sus correspondientes propósitos de formación, “los cuáles se generan teniendo como referencia una práctica pedagógica diversificada y secuenciada, concebida como dimensión constitutiva de la formación de maestros de lenguaje y literatura y no como una etapa final destinada a la aplicación.” (7)

Inicialmente, la idea de los ciclos de formación que se plantea en la Propuesta de transformación curricular (2008) y guarda relación con un perfil del maestro en formación que:

Se proyecta como un sujeto caracterizado por su espíritu crítico y su capacidad para situar el saber y la práctica, para darles sentido a partir de su experiencia. Esto le permitirá intervenir y reflexionar sobre contextos urbanos y rurales, de cara a los diálogos entre la universidad y la región que se proponen incidir con pertinencia en comunidades y ámbitos más allá de los que tradicionalmente se han adscrito a la academia. (Proyecto de formación de la licenciatura, 2013:7).

Porque comprende la necesidad de una formación en la que:

En primer lugar, el estudiante se familiarice con los contextos epistemológicos e históricos de los componentes de su práctica; en segundo lugar, que interactúe de forma crítica con los contextos escolares; y, finalmente, que explore y genere condiciones necesarias para incursionar en escenarios de formación e investigación. (Proyecto de formación de la licenciatura, 2013:7)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De acuerdo con lo planteado anteriormente, el Proyecto de formación de la licenciatura (2013:23) presenta detalladamente las dimensiones y el plan de formación bajo los cuales se estructura la propuesta curricular de la práctica pedagógica, elementos que se desarrollan a continuación:

Dimensiones de la práctica pedagógica

Es posible identificar un grupo de dimensiones que no están circunscritas de forma inmediata o directa a la enseñanza (aunque la posibilitan, complementan o devienen de ella misma) y que permiten integrar de forma explícita y estratégica la formación investigativa y humanística con la práctica pedagógica. Aunque estas dimensiones hacen parte de una noción amplia e integral de la práctica pedagógica en la que éstas no se encuentran fraccionadas, planteamos su entrada en el currículo de forma secuencial, con el propósito de disponer los tiempos y las condiciones de formación en función de una focalización estratégica que nos garantice un contacto certero con cada una de las dimensiones, que se van articulando e incluyendo gradualmente unas en otras.

Experiencia y elaboración de la identidad de maestro

Los proyectos que se desprenden de esta dimensión articulan la apropiación de la pedagogía crítica en los escenarios de la literatura, el cine, la arquitectura, otros sistemas simbólicos, el arte en general, las nuevas tecnologías, la publicidad y los medios de comunicación. La práctica consiste en una interpretación profunda de una pregunta en los escenarios mencionados a partir de herramientas desprendidas de la pedagogía crítica, y el planteamiento de estrategias pedagógicas de socialización de las interpretaciones elaboradas en distintos espacios tales como escuelas de padres, blogs, páginas web, boletines comunitarios y educativos, entre otros.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Encuentro con la escuela

- Proyecto de contextualización. Constituye el primer acercamiento a la institución educativa, mediado por narración de la experiencia en el diario de campo. El maestro en formación observa y participa de una actividad cotidiana de la institución (preparación de un acto cívico, acompañamiento a un grupo en el restaurante escolar, acompañamiento en un descanso, etc.) desde la cual observa los imaginarios institucionales, su relación con la comunidad, los lenguajes que configuran las prácticas, discursos y formas de interacción, desde una perspectiva etnográfica. El maestro escribe y socializa una crónica de contextualización.
- Proyecto: Comunidad académica y plan de área. Abarca la exploración crítica de los documentos institucionales en donde el área tiene un asiento en relación con los Lineamientos curriculares y los Estándares del Ministerio de Educación. Además, constituye la posibilidad de vivenciar la cotidianidad del trabajo colaborativo en el área de humanidades, como célula de trabajo pedagógico en la cual maestros y maestras, vinculados por una identidad como enseñantes de un saber en común, por la pasión y la inquietud que éste les despierta en relación con la labor pedagógica, la formación y el aprendizaje, se agrupan con el interés de secuenciar y articular las preguntas, habilidades y contenidos a lo largo de los planes y las prácticas institucionales. El maestro en formación observa y participa de la elaboración y puesta en escena de una secuencia didáctica como parte de la recontextualización del plan de área. El maestro escribe y socializa un ensayo crítico.
- Proyecto de aula con jóvenes. Corresponde a la configuración y puesta en escena de un proyecto didáctico, teniendo en cuenta los hallazgos investigativos de los proyectos anteriores, los intereses y realidades de un grupo de estudiantes de bachillerato.
- Proyecto de aula en infancia. Corresponde a la configuración y puesta en escena de un proyecto didáctico, teniendo en cuenta los hallazgos investigativos de los proyectos anteriores, los intereses y realidades de un grupo de estudiantes de primaria.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Plan de formación

Ciclos de formación⁶

Los ciclos de formación están organizados en torno a la práctica pedagógica, por cuanto en la Propuesta de transformación curricular (2008) ésta constituye el eje vertebral de la formación en la Licenciatura, en vista de que propicia un encuentro entre teoría y experiencia; por esta razón, la siguiente presentación de ciclos y sus correspondientes propósitos de formación se genera teniendo como referencia una práctica pedagógica diversificada y secuenciada, concebida como dimensión constitutiva de la formación de maestros de lenguaje y literatura y no como una etapa final destinada a la aplicación. Así mismo, se presenta una propuesta preliminar de formación en tecnologías de la información y comunicación, basada en el texto “Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al currículo de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana” (Yepes, 2008).

Ciclo de Iniciación. Semestres: 1, 2, y 3

- Delimitación: inicia y genera, desde una lógica interpretativa, las condiciones para la práctica pedagógica; ubica al estudiante en contextos epistemológicos e históricos de los componentes que integran la práctica pedagógica por medio de preguntas que movilizan la búsqueda y la pasión por la investigación.
- Propósito: construcción de identidad como maestros de lenguaje y literatura con una actitud de indagación constante, con capacidad de asombro para reconocerse y reconocer al otro por medio del lenguaje con miras a la construcción de condiciones que configuren espacios significativos de interacción con las comunidades.

⁶ La propuesta de organizar el currículo por ciclos hace referencia a lo planteado por el Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes, en el documento presentado al Comité de Carrera el 31 de marzo de 2008.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

— TIC: formación transversal, a través del uso ético de TIC. Se relacionan con la experiencia de iniciación en la cultura académica de la universidad y son usadas de forma natural en cada uno de los espacios de formación.

Ciclo de Contextualización. Semestres: 4, 5, 6 y 7

— Delimitación: proporciona los elementos necesarios para que los estudiantes en tanto sujetos partícipes de realidades socio-culturales, interactúen de forma crítica con contextos escolares, por medio de una práctica diversificada y secuenciada, que propicie un encuentro entre teoría y experiencia como dimensión constitutiva de su formación.

— Propósito: formación de maestros de lenguaje y literatura como lectores y transformadores de contextos a partir de la articulación transdisciplinaria de diversos saberes pedagógicos, disciplinares y socioculturales.

— TIC: en los proyectos de práctica se anudan a la formación investigativa como herramientas, de cuyo uso se deriva una reflexión acerca de la dimensión ética. En las didácticas, aparecen como unidades de estudio que pasan por sus relaciones con lo analógico, intertextualidad, hipertextualidad, juego de códigos y lenguajes, política pública, entre otros temas y problemas que no podrán desagregarse de los programas y sus respectivos componentes.

Ciclo de Proyección. Semestres: 8, 9 y 10

— Delimitación: explora, profundiza y genera las condiciones necesarias para incursionar en otros campos diferentes a la escuela regular como escenarios de formación e investigación de las relaciones entre pedagogía, lenguaje, literatura, promoción cultural, didáctica de la lengua, didáctica de la literatura, diferentes sistemas simbólicos, entre otros. En este ciclo, cada estudiante se inscribe en una línea de práctica pedagógica que articulará sus propios seminarios electivos.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Propósito: formación de maestros de lenguaje y literatura autónomos en la posibilidad de elegir rutas investigativas en función de la proyección hacia campos de desempeño alternativos, desde una perspectiva ética y política crítica.
- TIC: una de las líneas de investigación desarrollará las relaciones entre TIC y didáctica de la lengua–didáctica de la literatura, o TIC y lenguaje.

Teniendo en cuenta el recorrido realizado a través de las concepciones que exponen los documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y los documentos fundantes de la Licenciatura a la que se hace referencia, es preciso detenerse y darle una mirada a lo planteado, comprendiendo, de la mano de la profesora Paula Andrea Martínez Cano (2011), que:

El análisis de la práctica pedagógica en Colombia, ha dado lugar a muchos estudios y discursos que han permitido emerger conceptualizaciones y legitimidades educativas, por esto, el desarrollo del concepto de práctica pedagógica, también se ha construido como una institucionalización curricular de reflexión y contextualización al interior de los programas académicos de las universidades; es el caso de cursos y seminarios de Práctica Pedagógica en las facultades de educación y las Normales en los cuales se pretende que el estudiante relacione el conjunto de saberes adquiridos a lo largo de su formación académica al servicio de una propuesta didáctica o proyecto de aula.” (28)

Con esto, queda claro que los conceptos se abordan de forma distinta de acuerdo a su lugar de producción, pero pueden crear relaciones de acuerdo a las articulaciones que entre ellos se establecen. Así, en toda esta distinción en el proceso de conceptualización de la práctica pedagógica realizada por los estamentos mencionados en este apartado, que también tiene relación con las políticas públicas y el campo aplicado, se hace evidente la coherencia entre lo planteado por el Ministerio de Educación con respecto a las prácticas pedagógicas y las intenciones de formación que expresan los documentos de la Licenciatura.

4.2. Enseñanza de la literatura

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998) plantean su interés en recoger las discusiones sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la Ley 115 de 1994 se ha denominado lengua castellana. Dentro de esos puntos, los elementos relacionados con la enseñanza de la literatura se expresan desde varios planteamientos que, se espera, configuren la formación de los estudiantes de básica y media de una forma articulada y eficiente.

Inicialmente, se precisa que el trabajo sobre las habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Por lo que se aboga por la búsqueda de su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación, desde una orientación hacia la significación.

De este modo, la reflexión sobre el sentido de las cuatro habilidades da paso al papel de las competencias dentro de un enfoque orientado hacia la significación. Para lo cual, los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998) plantean que:

La formulación y el desglose de las competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen, como ya se dijo en este documento, en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. (28)

Así mismo, los Estándares básicos de competencias (2006) definen los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, buscan potenciar un mejor desarrollo de las competencias asociadas al campo del lenguaje, o que harían parte de una gran competencia significativa, y que se presentan en los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998), las cuales son:

- *Una competencia gramatical o sintáctica* referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- *Una competencia textual* referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- *Una competencia semántica* referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- *Una competencia pragmática o socio-cultural* referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- *Una competencia Enciclopédica* referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

- *Una competencia literaria* entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- *Una competencia poética* entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Esta relación entre las habilidades comunicativas básicas y las competencias, encaminadas hacia la construcción de significación y del sentido en la comunicación, se hace, de acuerdo a lo planteado en los Lineamientos curriculares, para brindar elementos que ayuden a la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; los cuales se presentan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por tanto, se aclara que de lo que se trata, en el trabajo pedagógico, es de saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos.

Es por esto que se presentan unos ejes que sirvieron para definir los indicadores de logros curriculares, que buscan ser un referente para pensar el trabajo pedagógico en el campo del lenguaje:

- *Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación:* este eje está referido al trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación.
- *Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos:* referido a la formación para que los sujetos estén en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación.
- *Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura:* en la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

En la base de estas tres dimensiones se encuentran los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la literatura:

- desde la estética
 - desde la historiografía y la sociología
 - desde la semiótica
- *Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación:* este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural.
- *Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento:* relacionado con las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogenético.

De acuerdo con lo anterior, se plantea que los principios que subyacen en los indicadores de logro en el área del lenguaje buscan promover el desarrollo de las distintas competencias necesarias para el fortalecimiento intelectual de los estudiantes y de los profesores. Adicionalmente, se enfatiza en la necesidad de evitar cualquier recomendación específica, o metodología o modo de evaluar, dando espacio a la autonomía del maestro, en cuya labor está la responsabilidad de encontrar estrategias que le permitan lograr el desarrollo de las competencias en sus estudiantes de acuerdo a sus propios criterios, pues que “es más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mismo" (4), lo que se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente.

De este modo, los Lineamientos curriculares afirman que el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor, esto es, el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. Lo que se traduce en que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión lo que enriquecería su labor de enseñanza de la literatura:

Es que no se puede pretender "enseñar" literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras– sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras. (11)

Así pues, la competencia literaria del docente atravesaría dos dimensiones: 1) el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2) la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera). La segunda dimensión se reconoce dentro de los Lineamientos curriculares como determinante para "trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas primarias hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado." (57)

Por esto, según el mismo documento, tanto en el planteamiento del currículo como en los espacios de aula, "el docente se constituye en un "jalonador" que constantemente está en actitud de indagar, de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (11), de este modo, el docente se entiende como “alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural” (11), observando como en todos los espacios y contextos el rol del docente resulta central.

Sin embargo, los Estándares básicos de competencias (2006) presentan algunos objetivos más precisos sobre lo que se espera con la formación literaria de los estudiantes, por lo que plantean que la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes, a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura y otros productos de la creación literaria que llenen de significado su experiencia vital y que también les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia por la estética del lenguaje, además:

Al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (25)

De acuerdo con los Estándares, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria. No obstante, aunque el objetivo es el desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria.

Para esto, los Estándares expresan que:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje –verbales y no verbales–, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. (28)

Por lo que presentan varios ejemplos de actividades que se podrían hacer en las aulas y que buscan potenciar el desarrollo de las competencias esperadas. Así mismo, la construcción de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) aparecen como una ruta para los grados de educación básica y media, que esperan convertirse en referentes para sus procesos de diseño curricular, de área y de aula, pero respetando la autonomía escolar que los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998) buscan promover y respetar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y tomando como punto clave la importancia de la competencia literaria de los docentes que se encargan del área de lenguaje, se hace necesario indagar sobre cómo es la formación en literatura que reciben los docentes en formación en las Facultades de Educación, específicamente en la de la Universidad de Antioquia.

Así, al adentrarse en los documentos fundantes de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, se encuentra que ésta, como ya se mencionó en un apartado inicial, se configura desde un currículo transdisciplinar y transversal, por esto, disciplinas como la pedagogía, la lingüística, la investigación y la literatura se instalan dentro del mismo plan de formación en un intento por articularse y formar a los futuros docentes.

La literatura, específicamente, se encuentra adscrita al Campo de Humanidades: cultura, lenguaje y sociedad, y concretamente en el Núcleo de literatura. Dentro de esta configuración, el núcleo de literatura, desde lo planteado en el Documento maestro de la licenciatura (2013), sustenta la formación en Humanidades, Lengua Castellana, por medio de aproximaciones interpretativas de la literatura



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

como construcción discursiva, por esto, se hace necesario que tanto docentes y como estudiantes asuman un compromiso político, entendido éste como una conciencia ciudadana, de civilidad y ética. De este modo:

La formación literaria de maestras y maestros apunta en nuestro caso a la interpretación de los textos literarios y su relación con la cultura y la sociedad desde una perspectiva crítica y comprensiva. De modo que los acercamientos a la historiografía, la crítica literaria y en general a los estudios literarios están en función de dicha interpretación, no desde una lógica neutral. Este tipo de acercamiento hace propicia la articulación con la formación de ciudadanos, y es por esta razón que no puede ser neutral, siempre hay intereses, imaginarios y perspectivas mediados por relaciones de saber-poder –entre lo dicho y lo no dicho, entre los esquemas del lector-, dilucidarlos hace parte de la comprensión del texto literario. (5)

Por esto, en el Proyecto de formación de la licenciatura (2013), Ortiz (2008) invita a reflexionar frente al hecho de que la formación literaria de maestras y maestros no puede circunscribirse a la acumulación de información sobre los géneros, escuelas, épocas y nacionalidades, o teorías para el análisis y la interpretación. Formarse en literatura implica, tal como lo propone Graciela Montes (1999), un “tránsito y ensanchamiento de fronteras”, un tocar con los pies descalzos el suelo de lo poético, palpar con los dedos la experiencia irreductible, incommensurable, “indómita” de lo poético.

De ahí que las perspectivas didácticas de la lengua y la literatura que presenta el mismo documento asuman el compromiso de transformar las tendencias instrumentalistas hacia la comprensión de su papel en la formación de sujetos que se espera estén dispuestos “al diálogo en medio de la diversidad, desde un intercambio que no niega las relaciones de poder que lo surcan y, en la pregunta por lo ético, no reduce unos sujetos a otros, como posibilidad de dinamizar las identidades, de confrontarlas y enriquecerlas” (19).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con respecto a la didáctica de la literatura, el documento plantea que la literatura, tradicionalmente abordada a partir del análisis literario, empieza a mirarse como discurso social, relacionado con otros múltiples discursos de acuerdo con sus condiciones de enunciación producidas en momentos y lugares concretos por medio de prácticas. Sin embargo, esta mirada no busca dejar por fuera las miradas filosóficas y estéticas sobre la literatura; por el contrario, brinda la oportunidad del intercambio con estas disciplinas. De este modo, surge la posibilidad de realizar un trabajo reflexivo que permite comprender los efectos de las posturas estructuralistas en la enseñanza de la literatura, enfocada tradicionalmente por el análisis literario y su mirada intrínseca del texto, sin tener en cuenta los contextos de producción e interpretación de las obras.

En relación a estas nuevas apuestas, el Proyecto de formación de la licenciatura (2013), expone que de acuerdo con el Núcleo de literatura y el Núcleo diálogo de saberes y práctica pedagógica, en los cursos de didáctica de la literatura viene tomando fuerza desde hace varios años una línea en la cual “el tratamiento didáctico del texto literario es abordado a partir de un enfoque sociocrítico y comunicativo. Igualmente, el texto literario, se analiza teniendo en cuenta los aportes de la hipótesis abductiva y la recepción estética, así como de la hermenéutica de la obra literaria, ya que este enfoque permite desarrollar en los futuros maestros su competencia investigativa” (Moreno, 2008:1). Todo esto, porque se tiene en cuenta que:

Las perspectivas didácticas presentadas tienen implicaciones en la cotidianidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, puesto que el diálogo de saberes propuesto reconfigura las relaciones de poder en el aula, las formas de incluir la enciclopedia cultural de los estudiantes y sus familias, en relación con una visión crítica del canon literario y las disposiciones normativas del lenguaje. Ello no implica abandonar los análisis estructurales, sino resignificarlos. Otro reto para las didácticas de la lengua y la literatura, y por lo tanto para la formación de maestros, está dado en la problemática del castellano como lengua extranjera o como segunda lengua en contextos indígenas, en las condiciones de un diálogo intercultural y bilingüe. (21)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin embargo, intentar un tratamiento didáctico del texto literario no basta para configurar una verdadera formación de los docentes que se dedicarán a la enseñanza de la literatura, como plantea Gustavo Bombini (1996) es necesario enriquecer la discusión sobre la enseñanza de la literatura con términos que no provengan exclusivamente del campo de la pedagogía, pero tampoco delimitarla solo al estudio desde la estética, la historiografía y la sociología, o desde la semiótica, “si no se parte de la elemental consideración sobre los sujetos que serán los destinatarios escolarizados de esos aprendizajes” (Bombini, 1996, 2). De este modo, de la mano de este autor, la enseñanza de la literatura debe discutirse de nuevo, debe reinventarse, debe rehusarse a prescribir y, en cambio, intentar descubrir algo nuevo y desconocido, en el sentido de que “reinventar es en realidad redescubrir, leer en otra clave.”

Así, Bombini (1996) explica que, a la hora de pensar en la enseñanza de la literatura, es necesario reconocer cierta especificidad en los modos de imaginar la construcción de propuestas didácticas en relación con este objeto particular. Desde hace mucho, se impuso una marcada tendencia comunicativa e instrumentalista en la que “la literatura considerada como un discurso social o descripta como un tipo textual entre otros ocupó un lugar más en un catálogo organizador de la propuesta curricular” (24), por esto, es preciso reconocer que recuperar el placer de la lectura, comprendido como un acercamiento estético a los diversos textos en pro de una posible experiencia, trae a la escuela aires nuevos y superadores de la memorización o el llenado de una guía con preguntas para el control de lectura. Sin embargo, de acuerdo con Bombini (2007):

Esta relación postulada como natural, como genuina, estaría dejando de lado y en cierto sentido hasta despreciando todo aquello que la escuela como institución en la que se propone el trabajo con la lectura podría aportar a la construcción de esa relación. La sola disponibilidad de textos y de situaciones de lectura no es garantía para la apropiación de los textos literarios, y la enseñanza entendida como práctica institucional necesita de modos de intervenir del profesor, que es un lector experto y que está ahí para aportar esa diferencia en el trabajo con la lectura que la escuela media puede proporcionar. Leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela trasmite y garantiza, y ese es el sentido que la intervención docente tiene sobre la existencia de un currículum, de unos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

saberes posibles sobre la literatura acumulados históricamente, de unos modos de trabajar con la literatura en el aula, así como también de una producción literaria y cultural contemporánea que circunda y atraviesa positivamente la práctica escolar. (26)

Siguiendo este orden de ideas, se hace necesario apostar hoy más que nunca, ya que se tienen acceso a dispositivos, lugares y materiales inimaginados en épocas anteriores, a reinventar la enseñanza de la literatura, a construir un espacio curricular en el que sea posible reconocer esa disciplina a partir de “presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural, la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad.” (26)

Así mismo, Paula Andrea Martínez Cano (2011), plantea que para contribuir a la reivindicación de la enseñanza de la lectura literaria en la escuela es necesario “pensar un saber que se comunique con otros saberes y así formar una red de relaciones entre sujetos y saberes. Porque es claro que para que haya saber es necesario un sujeto” (183). De este modo, la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo, de relación de ese sujeto con otros, entendiendo el saber como actividad y relación que el maestro pone en juego dentro de la práctica de la enseñanza.

La lingüística, el lenguaje y la literatura son saberes que entran en el campo de las relaciones al interior de la escuela y son contruidos colectivamente por la historia a través del espíritu humano y las actividades del hombre dotado de saber pedagógico, sometiéndose aquel campo de relaciones a procesos de validación, que luego justifican su transmisión. Por tanto, no hay saber sin una relación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros porque es el maestro quien lo pone a funcionar en el ámbito escolar y fuera de él. (184)

Por esto, siguiendo las ideas de Martínez (2011), puede afirmarse que en la escuela el maestro se constituye en sujeto de saber cuándo va más allá del aula, a través de su relación con las ciencias y la cultura. “Un saber que atraviesa las aulas es un saber que escapa al proceso de instrucción y tiene



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

otras direcciones y también es un saber producto de la experiencia. De esta forma se articulan para el maestro tres clases de saberes: saber de las ciencias y la cultura, saber que escapa al proceso de instrucción y el saber de la experiencia.” (184)

Con la propuesta de esta clasificación se entra a un campo de relaciones que ayuda a pensar al maestro de lectura y literatura articulado a estas tres clases de saberes y posibilitar el saber literario producto de esta relación. “Porque el saber literario no es constitutivo de un todo, no es un saber homogéneo que posee el maestro y circula solamente en las aulas. Él es producto de una problematización que ha cuestionado sus lugares de producción, su relación con las disciplinas escolares y su formación para la vida.” (Martínez, 2011:184)

En este sentido, puede comprenderse que ese saber literario adquiere fuerza si no se considera solo una disciplina escolar, sino que es capaz de articularse con otros saberes y otras voces, así, “la proliferación de los lugares por los cuales transita el saber literario, se han convertido en lugares de su práctica, puesto que, además de su tránsito por el aula, también se ha filtrado en los medios, en la calle, en los teatros, en el cine, en las bibliotecas y talleres literarios y en los grupos de lectura” (Martínez, 2011:188). Todo esto, permite ver que en nuestra tradición pedagógica y literaria la formación del saber literario ha atravesado los espacios de la escuela y, por lo tanto, no puede intentar configurarse solo desde ella, así como para su acercamiento se requiere una articulación con los otros saberes y disciplinas escolares, también es necesaria una articulación real y constante con las propuestas culturales, sociales, vivenciales.

Por todo lo anterior, Martínez (2011) manifiesta que la reflexión por la enseñanza de la lectura y la literatura va tomando otra mirada y se enfoca en la pregunta por el saber del maestro, la pregunta por la formación del maestro de lenguaje y literatura “¿cómo están siendo formados los maestros en las facultades de educación, las normales y los institutos? Si el problema por la enseñanza ha sido



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

circunstancial es imperativo que las instituciones y universidades que forman maestros alerten sobre ello.” (182)

Así, puede reconocerse, de acuerdo con Martínez (2011), que la Universidad debe preguntarse por la educación básica y media, porque es ella la que cimienta los deseos para la formación intelectual de los futuros universitarios. Pero, también en medio de esos interrogantes, es justo preguntarse, en particular, “por la manera como están siendo formados los maestros en las facultades y las normales, que en sí son los próximos responsables en explorar e instaurar el cambio o por el contrario, prolongar la crisis” (182).

4.3. Evaluación

De acuerdo con los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998), las preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela abundan cada vez más, haciendo que las reflexiones giren en torno a los temas de currículo, plan de estudios, evaluación y promoción de los estudiantes. Esto, sumado a la idea de calidad en la educación planteada en los Estándares básicos de competencias (2006), que busca garantizar resultados en los estudiantes a través de la educación impartida, ubicó la evaluación como un factor asociado con la calidad, de la mano con el currículo, los recursos, las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente, lo que sin duda ha despertado un interés permanente en el tema.

De este modo, los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998) dicen que la evaluación consiste “en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos” (23) y “en seleccionar unos parámetros desde los cuales se habla” (68), por lo cual dicho documento no define categorías o criterios de evaluación sino que invita a la construcción colectiva de los mismos, dando paso a la autonomía escolar y al criterio que tengan los docentes de acuerdo a la formación recibida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Por esto, los Lineamientos curriculares plantean que es competencia de las instituciones educativas elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional que responda a situaciones específicas de la comunidad local. Así lo estableció la Ley General de Educación y dio autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas obligatorias, introducir asignaturas optativas, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas; igualmente, para establecer un plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, “dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” (10). Lo que se amplía en el Decreto 1290 de 2009 en el que se promulga la construcción de un Sistema de evaluación propio para cada institución educativa.

Sin embargo, los Estándares básicos de competencias (2006) presentan:

Un consenso alrededor de la necesidad de fijar metas de calidad y saber si se están alcanzando. Estas metas se fijan en función de una *situación deseada* expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se *evalúa* con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de *mejoramiento continuo*. (9)

En este consenso se puede leer una idea inicial y clara de evaluación, la evaluación es tomada como una herramienta para verificar si se alcanzan o no las metas establecidas por el Ministerio de Educación. En este orden de ideas, los Estándares básicos de competencias (2006):

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (9)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De este modo, los Estándares básicos de competencias (2006) se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar.
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución.
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente:

Los Estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas. (11)

Así, puede verse cómo los Estándares se convierten en una guía que prepara para las pruebas masivas y que orientan la relación entre evaluación interna y evaluaciones externas. En tal sentido, “los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (12), lo cual deja clara la relación directa entre estándares, competencias y evaluación.

De la mano de los planteamientos de los Estándares básicos de competencias (2006), surgen en 2015 los Derechos Básicos de Aprendizaje, los cuales se presentan como una guía o ruta sobre lo que se debe aprender durante cada año escolar; estos reafirman los parámetros expuestos en los Estándares, y aunque se presentan como un ejemplo el cual las Instituciones Educativas y los docentes pueden tener en cuenta o no, se espera que se tomen como referencia al ampliar lo que todos los estudiantes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

deben “saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (planteamiento ya hecho por los Estándares) y para cumplir satisfactoriamente con la evaluación externa e interna.

Por lo tanto, los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014), plantean que los programas de formación de educadores en el nivel inicial deben encontrar la manera de:

Propiciar el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje.” (2)

De acuerdo con lo anterior, los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014), explican que teniendo en cuenta “la comprensión crítica de la realidad educativa colombiana de ASCOFADE, los avances de la investigación sobre el tema, y la certeza que la profesión del maestro tanto en la actualidad como en el futuro inmediato no puede circunscribirse únicamente a la pedagogía, en el 2003 se formularon con el ICFES seis competencias comunes e interconectadas que orientaron la formulación de las propuestas curriculares de los programas de formación inicial y su consecuente evaluación a través de las pruebas ECAES.” (7)

Además, el ICFES define la competencia genérica como “la capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente)” (13), por lo que las competencias presentadas deben ser tomadas por las Facultades de Educación para dar “cuenta de las prácticas del maestro y su responsabilidad con los aprendizajes de los alumnos y su formación integral.” (7)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estas competencias son:

- a) Saber qué es, cómo se procesa y para qué enseñar.
- b) Saber enseñar.
- c) Saber organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje.
- d) Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula.
- e) Saber evaluar.
- f) Saber articular la práctica pedagógica a los contextos.

Así las cosas, los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014) manifiestan que en 2010 y con base en las orientaciones establecidas para la formulación de las nuevas especificaciones de los exámenes Saber Pro, las seis competencias generales inicialmente formuladas para las pruebas ECAES se revisaron y ajustaron a las nuevas especificaciones técnicas del ICFES para concretarlas en las tres básicas y fundamentales que se enuncian a continuación:

- **Enseñar:** competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes y con ellos el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional. Esta competencia involucra:
 - Comprender el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza.
 - Diseñar proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje.
 - Promover actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.
- **Formar:** competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad. Forman parte consustancia de esta competencia, los siguientes elementos:
 - Reconceptualizar y utilizar conocimientos pedagógicos y disciplinares que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del profesor y de la comunidad.
 - Comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Entender la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes.
 - Comprender los procesos propios de desarrollo profesional y buscar mejoramiento continuo.
 - Vincular las prácticas educativas con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.
- **Evaluar:** competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo. Esta competencia implica, entre otros elementos:
- Conocer diversas alternativas para evaluar.
 - Comprender el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos.
 - Comprender la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

De acuerdo con los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014), estas competencias están directamente relacionadas con la práctica del maestro, los aprendizajes de los estudiantes y su formación integral.

Adicionalmente, el documento presenta un anexo llamado “Anexo No. 2: el examen de competencias comunes en educación ICFES, 2011. Orientaciones para el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro (ECAES). Prueba de Competencias Comunes del Área de Educación” en el que se incluyen los marcos de referencia elaborados por el ICFES con el apoyo de ASCOFADE para la definición de estas tres competencias, en los cuales se pretende evidenciar que las competencias no se restringen al hacer del maestro, y “hacen referencia de manera particular a aspectos relacionados con la investigación, las prácticas, el ser del maestro y del estudiante, la inclusión y los contextos de su ejercicio profesional.” (9)

Este anexo plantea que la propuesta de exámenes que evalúen competencias comunes de área es un elemento novedoso en la oferta de exámenes que está diseñándose a partir de los requerimientos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

de la Ley 1324 y los decretos reglamentarios de los exámenes de Estado. Además, elementos como qué y cómo se evalúa el examen, como también los referentes de evaluación del examen. También plantea que en el desarrollo de esas nuevas comprensiones y a partir varias experiencias de formación, de las propuestas curriculares y narrativas y del diálogo de saberes, ASCOFADE recogió los siguientes acuerdos sobre los saberes que se traducen en actuaciones en las prácticas pedagógicas y que definen a los docentes de nuestro tiempo:

- *Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa:* esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de los campos de conocimiento que se enseñan, sus disciplinas y sus relaciones interdisciplinarias, sus principios teóricos y conceptuales, sus procedimientos y valores, a fin de determinar su racionalidad y sus implicaciones sociales.
- *Enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa:* esta competencia se refiere a la organización de los saberes específicos como proyectos sociales y culturales de apropiación en las instituciones educativas y en otros espacios no formales. Se trata de transformar los saberes y las prácticas propias de los conocimientos en saberes y prácticas enseñables.
- *Organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje:* esta competencia se refiere a la gestión de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Es decir, a concebir, diseñar y crear espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes, desde su proceso de desarrollo, sus diferencias culturales y cognitivas, y sus estilos y ritmos particulares de aprendizaje, establecer relaciones con los conocimientos de manera que su apropiación sea efectiva, perdurable y aplicable.
- *Evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo:* esta competencia implica hacer un seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos formativos, con miras a favorecer la cultura de la autorregulación en los sujetos de la escuela, así como construir alternativas que conduzcan a la reflexión sobre los modos de valorar las experiencias de enseñanza, de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

aprendizaje y de las prácticas organizativas y administrativas que apoyan las actividades académicas en contextos escolares.

- *Proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula:* esta competencia busca identificar y resolver problemas educativos y escolares institucionales que respondan a las necesidades del contexto; favorece el encuentro de la teoría y la práctica en los proyectos educativos.
- *Contextualizar la práctica pedagógica:* esta competencia busca relacionar la práctica pedagógica con la cultura institucional, administrativa y política de la institución educativa; es decir, el docente vincula su identidad profesional con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el contexto, para afrontar las situaciones de su profesión dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales.

De este modo, las competencias a evaluar (enseñar, formar y evaluar) se presentan como tres competencias transversales que se interconectan permanentemente en las actuaciones presentadas para dar cuenta del ejercicio del futuro docente como sujeto de saber que enseña, forma y evalúa. Así, se plantea que:

Estos procesos se expanden en ámbitos de alta significación en su práctica pedagógica; es decir, la formación de las generaciones jóvenes, la enseñanza de los objetos de conocimiento, y la evaluación de cada uno de los procesos, entendidos estos como registro de las mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas que producen transformaciones. Así, los futuros docentes despliegan su papel como sujetos políticos para construir relaciones en el desarrollo de la lectura de contextos y en el ejercicio sistemático de pensar su práctica de manera vinculante con la sociedad. (36)

1 8 0 3



Luego, se comparte un cuadro (imagen para los efectos de este trabajo) que describe las tres competencias que son objeto de evaluación en el examen. Las afirmaciones que se ubican debajo de cada competencia expresan lo que se esperaría evidenciar a través del examen:

Cuadro 1
ENSEÑAR
<i>Competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.</i>
Dominios de la competencia: Conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Planear la enseñanza. Desarrollar la clase. Reflexionar sobre los propósitos de la práctica docente.
AFIRMACIONES
1. Comprende el uso de la didáctica de las disciplinas en la enseñanza. 2. Diseña proyectos curriculares, planes de estudio y unidades de aprendizaje. 3. Promueve actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental de los estudiantes.
FORMAR
<i>Competencia para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad.</i>
Dominios de la competencia: Promover el desarrollo de sus estudiantes. Promover el desarrollo profesional del docente. Promover el desarrollo de la comunidad educativa.
AFIRMACIONES
1. Comprende las características físicas, intelectuales y sociales de sus estudiantes. 2. Entiende la importancia del desarrollo cultural de sus estudiantes. 3. Comprende sus propios procesos de desarrollo profesional y busca mejoramiento continuo. 4. Vincula sus prácticas educativas con el reconocimiento de la Institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.
EVALUAR
<i>Competencia para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo.</i>
Dominios de la competencia: Seguimiento a los procesos. Toma de decisiones para el mejoramiento. Procesos de autorregulación.
AFIRMACIONES
1. Conoce diversas alternativas para evaluar. 2. Comprende el impacto de la evaluación en el mejoramiento de los procesos educativos. 3. Comprende la relevancia de la autorregulación en los sujetos de la educación.

Por otro lado, los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014), hablan del proceso de valoración de la calidad de las instituciones de educación superior y de sus programas, lo cual se hace partiendo de, entre otros elementos, el compromiso con la evaluación, autoevaluación y el mejoramiento continuo. Y para certificar las licenciaturas en los contenidos curriculares se presta especial atención a los aspectos y evidencias relacionadas con:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Fundamentación teórica
- Propósitos de la formación
- Plan general de estudios representado en créditos académicos
- Naturaleza de la práctica
- Estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes.

Otros elementos importantes en cuanto a las orientaciones sobre la evaluación, son los planteados en el Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media en Colombia, y que explica en qué ámbitos se realiza la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes; cuáles son los propósitos de la evaluación institucional; qué elementos debe contener el Sistema de evaluación que debe establecerse en cada institución educativa y que hace parte del Proyecto educativo institucional; la escala de valoración nacional; las responsabilidades con respecto a la evaluación tanto del Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación y los establecimientos educativos; y los derechos y deberes de los estudiantes y los padres de familia en el proceso de evaluación, como se muestra a continuación:

- *Evaluación de los estudiantes.* La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:
 1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
 2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

— *Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes.* Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

— *Definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.* El sistema de evaluación institucional de los estudiantes que hace parte del proyecto educativo institucional debe contener:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional de evaluación.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.
9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

— *Escala de valoración nacional.* Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- *Creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.* Los establecimientos educativos deben como mínimo seguir el procedimiento que se menciona a continuación:
1. Definir el sistema institucional de evaluación de los estudiantes.
 2. Socializar el sistema institucional de evaluación con la comunidad educativa.
 3. Aprobar el sistema institucional de evaluación en sesión en el consejo directivo y consignación en el acta.
 4. Incorporar el sistema institucional de evaluación en el proyecto educativo institucional, articulándolo a las necesidades de los estudiantes, el plan de estudios y el currículo.
 5. Divulgar el sistema institucional de evaluación de los estudiantes a la comunidad educativa.
 6. Divulgar los procedimientos y mecanismos de reclamaciones del sistema institucional de evaluación.
 7. Informar sobre el sistema de evaluación a los nuevos estudiantes, padres de familia y docentes que ingresen durante cada período escolar.
- *Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional.* En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el Ministerio de Educación Nacional debe:
1. Publicar información clara y oportuna sobre los resultados de las pruebas externas tanto internacionales como nacionales, de manera que sean un insumo para la construcción de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación.
 2. Expedir y actualizar orientaciones para la implementación del sistema institucional de evaluación.
 3. Orientar y acompañar a las secretarías de educación del país en la implementación del presente decreto.
 4. Evaluar la efectividad de los diferentes sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- *Responsabilidades de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas.* En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, la entidad territorial certificada debe:
 1. Analizar los resultados de las pruebas externas de los establecimientos educativos de su jurisdicción y contrastarlos con los resultados de las evaluaciones de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes.
 2. Orientar, acompañar y realizar seguimiento a los establecimientos educativos de su jurisdicción en la definición e implementación del sistema institucional de evaluación de estudiantes.

- *Responsabilidades del establecimiento educativo.* En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el establecimiento educativo, debe:
 1. Definir, adoptar y divulgar el sistema institucional de evaluación de estudiantes, después de su aprobación por el consejo académico.
 2. Incorporar en el proyecto educativo institucional los criterios, procesos y procedimientos de evaluación; estrategias para la superación de debilidades y promoción de los estudiantes, definidos por el consejo directivo.
 3. Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes.
 4. Promover y mantener la interlocución con los padres de familia y el estudiante, con el fin de presentar los informes periódicos de evaluación, el plan de actividades de apoyo para la superación de las debilidades, y acordar los compromisos por parte de todos los involucrados.
 5. Crear comisiones u otras instancias para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes si lo considera pertinente.
 6. Atender los requerimientos de los padres de familia y de los estudiantes, y programar reuniones con ellos cuando sea necesario.
 7. A través de consejo directivo servir de instancia para decidir sobre reclamaciones que presenten los estudiantes o sus padres de familia en relación con la evaluación o promoción.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

8. Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar.
 9. Presentar a las pruebas censales del ICFES la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados, y colaborar con éste en los procesos de inscripción y aplicación de las pruebas, según se le requiera.
- *Derechos del estudiante.* El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, tiene derecho a:
1. Ser evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales.
 2. Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.
 3. Conocer los resultados de los procesos de evaluación y recibir oportunamente las respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas respecto a estas.
 4. Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje.
- *Deberes del estudiante.* El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, debe:
1. Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el establecimiento educativo.
 2. Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades.
- *Derechos de los padres de familia.* En el proceso formativo de sus hijos, los padres de familia tienen los siguientes derechos:
1. Conocer el sistema institucional de evaluación de los estudiantes: criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y promoción desde el inicio de año escolar.
 2. Acompañar el proceso evaluativo de los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3. Recibir los informes periódicos de evaluación.
4. Recibir oportunamente respuestas a las inquietudes y solicitudes presentadas sobre el proceso de evaluación de sus hijos.

— *Deberes de los padres de familia.* De conformidad con las normas vigentes, los padres de familia deben:

1. Participar, a través de las instancias del gobierno escolar, en la definición de criterios y procedimientos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y promoción escolar.
2. Realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo de sus hijos.
3. Analizar los informes periódicos de evaluación.

De este modo, después de acercarse a las indicaciones del Ministerio de Educación sobre la evaluación, también es preciso indagar por las propuestas que en relación con este tema presentan los documentos fundantes de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Así, se encuentra en ellos el interés por adoptar la perspectiva de evaluación como investigación planteada en los Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998):

La evaluación como investigación supone, ante todo, un buen posicionamiento de quienes están implicados en los procesos. El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales (...) La información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas. El estudiante, por su parte, tiene el derecho y el deber de conocer los procesos en los que está inmerso. Estamos hablando de conocer estos procesos en forma explícita. El estudiante debe saber “de dónde viene y hacia dónde va”. Debe conocer la razón de ser de los enfoques, estrategias e instrumentos empleados por el docente. Debe conocer la razón de ser del tipo de interacciones que se favorecen en la escuela. De esta manera, el estudiante utiliza la información que arroja el acto evaluativo, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, para hacer seguimiento de sus propios cambios y procesos. (69)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Por lo tanto, el Proyecto de formación de la licenciatura (2013) plantea que “la tarea del evaluador se consolida en el gesto hospitalario de aportar, discurrir, sugerir, alentar; y esto, desde la palabra hecha discurso, desde el discurso que en sí mismo es acción” (18), en este sentido, los procesos de evaluación han de convertirse en estrategias y formas de conocimiento de las realidades escolares, de los ejercicios de formación y de las intencionalidades que se plantean desde lo educativo con el propósito de aportar al mejoramiento, a la transformación y a la cualificación de los procesos de interacción humana. En este contexto, “la tarea que cumple un evaluador es muy valiosa pues permite que diferentes actores educativos revisen sus modos de participar en la construcción de sus realidades y, a la postre, evidencia la corresponsabilidad que debe existir a la hora de pensar la educación.” (18)

En este orden de ideas, el Documento maestro de la licenciatura (2013) expone que en el programa se considera que la evaluación es crucial en cualquier proceso educativo institucionalizado y en todos los niveles educativos, pero tal importancia se incrementa en el ámbito de la formación de maestros, en tanto está asociada a imaginarios, prácticas y discursos que construyen los estudiantes durante el pregrado y que son determinantes durante su ejercicio profesional. Por tal motivo, la evaluación en el programa constituye una apuesta orientada a la autorregulación de los aprendizajes, para no reducirse al dominio de los procesos metacognitivos, sino ampliar su horizonte hacia la formación de la autonomía de los sujetos. Es así como la evaluación se asume desde sus funciones ético-políticas y no exclusivamente como un hacer instrumental, normativo ni limitado a la certificación. Hace parte entonces de los elementos que aportan en la regulación y organización de todas aquellas actividades académicas que fortalecen el proceso formativo de estudiantes críticos y participativos, así como también intenta consolidarse en un escenario de discusión permanente de los profesores del programa.

De acuerdo con lo anterior, el documento indica que “la evaluación siempre se refiere a la emisión de juicios sobre una situación determinada, pero en la licenciatura se busca comprenderla como un verdadero proceso investigativo” (16), ya que esto implica un trabajo sistemático y continuo que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

permite la reorientación de los procesos. De esta manera, no sólo el estudiante reflexiona sobre su proceso formativo, sino que también lo hace el maestro desde la autoevaluación para abrirse a otras acciones en el proceso educativo. (16)

4.3.1. Evaluación para el aprendizaje

Así pues, la idea de articular una perspectiva de evaluación en la enseñanza de la literatura que dote a los docentes en formación de herramientas para diversificar sus prácticas pedagógicas y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, busca invitar a una formación que incluya la evaluación como elemento esencial en el aula, que centre su mirada en ella y logre ver cómo se relaciona con cada contenido, acción y objetivo de la educación; la evaluación entendida, claro está, como algo que va más allá de la calificación, algo que media todos los procesos de aprendizaje, enseñanza, interacción y resignificación, en este sentido, la apuesta es por presentar a los docentes en formación perspectivas otras sobre la evaluación, de modo que se expanda la mirada y se adquieran nuevas significaciones, herramientas y estrategias que permitan abandonar las miradas tradicionalistas o, simplemente, reformularlas y combinarlas con estas nuevas.

Una de las perspectivas propuestas, es la planteada anteriormente en el inicio de este marco teórico, llamada inicialmente evaluación orientada al aprendizaje y conocida actualmente como evaluación para el aprendizaje. Este término surge en contextos universitarios y aparece acuñado inicialmente por Carless (2003) y es reivindicado por autores como Boud y Flachikov (2006), Keppell et al. (2006), Bloxham y Boyd (2007), Padilla y Gil (2008) o Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011). (Rodríguez e Ibarra, 2011:35).

Esta perspectiva de evaluación toma como base la comprensión para potenciar la participación, como lo plantea Salinas (2013):



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

La comprensión es la superficie de la participación, un grupo de estudiantes que comprende lo que discuten en la clase, que logra conectarse con situaciones auténticas, que habita en espacios de confianza, tiene a su disposición un andamiaje para intervenir, para formarse. La participación, bajo el paraguas de la comprensión, se convierte en el vector de una evaluación formativa, es decir, en generosidad para ofrecer espacios que permitan autorregulación y en tránsito para el reconocimiento de modelos mentales propios. (9)

De este modo, la participación solo puede surgir si hay comprensión y la comprensión implica directamente la participación, si los estudiantes no saben el por qué y el para qué de una actividad, de una propuesta, de un proyecto, de una corrección, pocas veces logran comprometerse con el qué hacer y con el cómo hacerlo. Así, uno de los problemas que tiene la evaluación en este momento es que los estudiantes no están implicados en ella, los profesores imparten ordenes, ponen tareas, obligan a hacer búsquedas, pero no se toman el tiempo para explicarlas, para dar indicaciones claras, para compartir los objetivos y nutrir las actividades propuestas con los intereses de los estudiantes.

Santos Guerra (2007) explica que algunos problemas que tiene la evaluación educativa son los siguientes “cargar de dificultad la tarea, no devolver la información, no explicar el proceso, no hacer autoevaluación, tener en cuenta sólo el resultado” (5) y esto surge por las relaciones de poder que también atraviesan la evaluación y la forma de habitar las aulas, la forma en cómo se estructuran estos discursos pueden favorecer o negar la formación y el aprendizaje, como plantea Salinas (2013):

El discurso ético-político de la evaluación, por ejemplo, tiene una gran carga de poder y es usual que tome extremos opuestos en las formas de ser concebido. Un extremo apunta a dejar hacer – dejar pasar: todo vale. Aquí, la enseñanza, el aprendizaje y, por supuesto, la evaluación, pierden su sentido formativo y entran en un espacio vacío; la evaluación es un remedo, y apenas si aparece como sentido terminal, que desdibuja las relaciones entre profesores y estudiantes. El otro extremo, delimita la evaluación como espacio para la intimidación y el chantaje, que obliga al otro a construir formas de defensa. (5)

Por esto, se entiende toda la carga negativa que la evaluación ha llevado a cuestas por décadas, ya que sirve para medir, calificar, vigilar, clasificar, segregar, intimidar, y un sin número de calificativos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que tienen como base el miedo, el control y la categorización; y pocas veces se la ha asociado a otros calificativos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la autorregulación, la toma de decisiones, el análisis crítico, la argumentación y la participación. De este modo, la moneda siempre ha caído por la misma cara, y la formación recibida, que no se ha detenido a mostrarnos el otro lado, se ha encargado de reproducir parámetros que nos permiten la transformación y la apertura a nuevos horizontes de aprendizaje.

En este sentido, Santos Guerra (2007) recuerda que la evaluación puede concebirse y utilizarse como un fenómeno destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación de la adquisición del mismo. No es el momento final de un proceso y, aun cuando así sea, puede convertirse en el comienzo de un nuevo proceso más rico y fundamentado (5). Por tal motivo, como lo recomiendan Rodríguez e Ibarra (2011), la evaluación como recurso para determinar quiénes han alcanzado el estándar académico o para mejorar la enseñanza (una evaluación al servicio de los profesores) debe ponerse en cuestión en entornos de aprendizaje que intentan favorecer la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes. (14)

Por esto, es importante tener en cuenta que para que la evaluación promueva el aprendizaje de los estudiantes debe tener tres requisitos fundamentales (Rodríguez e Ibarra, 2011:37):

- Las tareas de evaluación deben ser tareas de aprendizaje: La evaluación y el aprendizaje han estado separados y específicamente la evaluación al servicio para separar al profesor del estudiante. Pero hace algún tiempo diversos paradigmas de evaluación han planteado las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje, en donde los estudiantes —crean— con sus habilidades, intereses, destrezas, talentos y potenciales una respuesta ante una tarea. Para que las respuestas de los estudiantes a estas tareas sean creativas, estas deben ser auténticas, es decir, deben ser realistas y que le permitan a los estudiantes desplegar estrategias para la creación de respuestas que se acoplen a su vida real.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

- La retroalimentación debe convertirse en proalimentación: Es necesario que la retroalimentación se haga de manera oportuna para la consolidación del aprendizaje y para la autorregulación del mismo. A diferencia de la retroalimentación, la intención de la proalimentación va más allá, proporcionando no sólo información útil para la mejora del desempeño presente, sino para mejorar futuras tareas académicas.
- El proceso de evaluación debe implicar activamente a los estudiantes: los estudiantes deben ser también sujetos que evalúan, deben tener un papel activo, sobre todo en los procesos y actividades de aprendizaje y evaluación para que así sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.

Y esta implicación comprende, además, la definición clara de criterios de evaluación, el uso de las modalidades de evaluación, la presentación de instrumentos de evaluación tanto como la retroalimentación y la proalimentación. Elementos que se articulan en el proceso educativo y que se relacionan como lo muestra Salinas (2013):

Los criterios son referentes preestablecidos para orientar el aprendizaje; permiten a los estudiantes establecer relaciones entre sus actuaciones y los objetivos, y hacer ajustes con base en su lectura e interpretación de sus aprendizajes. Los criterios son esenciales en la evaluación para el aprendizaje porque son uno de los caminos más expeditos para la autorregulación, pero no como ejercicio mecánico de contabilidad para lograrlo, sino como claridad y comprensión del estado del proceso de cada uno, que acompañado de la retroalimentación de profesores y compañeros aviva el deseo de volver sobre ellos para establecer una nueva ruta.

Establecidos de manera colaborativa los criterios, se abre paso a otras modalidades de evaluación, como la autoevaluación, la evaluación por pares y la coevaluación. Se trata de que los alumnos sean cada vez más idóneos para juzgar la calidad de su propia tarea y la de los compañeros. Este ejercicio enseña paulatinamente lo que significa un aprendizaje eficaz, es decir, los criterios aportan pistas valiosas sobre lo que significa una actuación satisfactoria (6).

De acuerdo con lo anterior, puede verse cómo este enfoque de la evaluación para el aprendizaje puede darle un giro importante a las relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

la enseñanza y el aprendizaje, y los contenidos y las prácticas, por lo que implicando a los estudiantes en su proceso de formación, brindándoles herramientas para la participación, dándoles el lugar que les corresponde como sujetos responsables de su propio aprendizaje, el proceso de formación puede cambiar, y “la información que pueden recibir los estudiantes, sobre los procesos que realizan para aprender y sobre los resultados que consiguen, puede ayudarles a mejorar su atención, a gestionar mejor sus emociones y sentimientos, y a ser más reflexivos, profundos y empáticos” (Rodríguez e Ibarra, 2011:14).

5. Diseño metodológico

5.1. Tipo de investigación

Esta es una investigación que le apuesta al pluralismo metodológico propuesto por Bourdieu y Wacquant (2005) en el texto Una invitación a la sociología reflexiva, en el cual Bourdieu señala su inconformismo con el ‘metodologismo’ y el ‘teoricismo’, y propone combinar teoría y práctica apostando a un “pluralismo metodológico” (65) en el que se movilicen las técnicas y métodos que sean relevantes y utilizables para el desarrollo de cada investigación.

De este modo, se combinarán estrategias de la investigación cualitativa y diferentes técnicas para la recolección de la información, que permitirán contrastar teoría y práctica, propiciando una interacción entre los sujetos y la investigadora que tenga en cuenta datos descriptivos y que valore la experiencia de los participantes como elemento esencial dentro de la investigación.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5.2. Contexto de desarrollo de la investigación

Esta investigación se desarrolló en cuatro seminarios de práctica correspondientes al Ciclo de contextualización de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Se decidió desarrollarla en estos seminarios, llamados Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria y Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria, debido a que son los únicos que tienen un enfoque específico en enseñanza de la lengua y la literatura, como se identifica en sus nombres, por lo cual, se adivinaban como un escenario propicio para indagar por la formación en evaluación dentro de la enseñanza de la literatura.

Después de revisar varios documentos de la Licenciatura, tales como el Documento Maestro de la licenciatura (2013), el Proyecto de formación de la licenciatura (2013), el Reglamento de prácticas académicas (2012) y los Programas de práctica III y IV (2016-1), a los cuales corresponden los seminarios mencionados, se encontró que estos espacios de formación están ubicados, dentro del Proyecto de formación de la licenciatura, en el Campo de Saber pedagógico, específicamente en el Núcleo Práctica pedagógica.

Esto es relevante, porque lo ubica por fuera del Campo de Humanidades: cultura, lenguaje y sociedad, que comprende el Núcleo Literatura, lo cual hace que la enseñanza de la literatura se trabaje en relación con las prácticas pedagógicas sin crear articulaciones con los cursos de literatura que se ven en el programa, aunque el Proyecto de formación de la licenciatura (2013) plantee un trabajo conjunto y articulado, en la realidad no se desarrolla de esta manera.

Adicionalmente, al leer y analizar los Programas de práctica III y IV (2016-1), se encontraron los siguientes contenidos a desarrollar en el semestre:



Cuadro 5. Contenidos del seminario de Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria

Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria			
Eje temático 1. Psicogénesis del lenguaje y procesos de adquisición	Ejes transversales	Eje temático 2. Didáctica de la literatura	Eje temático 3. Didáctica de la lengua
<p>Concepciones acerca de los procesos de adquisición de lectura y escritura.</p> <p>¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? Reflexiones sobre prácticas en la escuela.</p> <p>Secuencia didáctica.</p>	<p>Diario de campo.</p> <p>Observación en el aula.</p> <p>Plan de estudio.</p> <p>Diagnóstico institucional y grupal.</p> <p>Rol del maestro.</p>	<p>¿Competencia literaria?</p> <p>De la oralidad a la tradición escrita.</p> <p>¿Qué implica enseñar literatura?</p>	<p>Métodos iniciales en la enseñanza de la lectura y la escritura.</p> <p>Enfoques y teorías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.</p> <p>Habilidades del lenguaje.</p> <p>Estrategias didácticas para la enseñanza de la gramática y competencias de lectura.</p>

Cuadro 6. Contenidos del seminario de Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria

Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria			
Eje temático 1. Acercamiento a los marcos de enseñanza de lengua y literatura en secundaria	Eje temático 2. Enseñar lengua y enseñar literatura	Eje temático 3. Propuestas de formación en el campo de la lengua y la literatura	Eje temático 4. Literatura, prácticas discursivas y libros en el mundo adolescente
<p>Enfoques y perspectivas de la didáctica de la lengua y la literatura, a propósito de la educación secundaria.</p> <p>La enseñanza de la lengua y la literatura en las políticas educativas.</p>	<p>Los sentidos y alcances de la enseñanza de la lengua.</p> <p>El lugar de la literatura en los procesos de formación.</p>	<p>Las configuraciones didácticas. El caso de los proyectos, las secuencias y los talleres.</p> <p>El lugar del maestro en las prácticas de enseñanza y</p>	<p>Vínculos y tensiones entre los libros y el público juvenil.</p> <p>¿Qué leer con los estudiantes de secundaria?</p>



La lengua y la literatura en los libros de texto. El caso de las propuestas para secundaria.	Vínculos entre la lengua y la literatura en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La lengua y la literatura y su lugar en la vida y la formación de los adolescentes.	aprendizaje de la lengua y la literatura en secundaria. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura como campo de indagación	La enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria con población adulta. Otros posibles escenarios de formación alrededor de la lengua y la literatura.
--	--	--	---

Estos contenidos corroboraron que los seminarios de práctica eran un escenario propicio para indagar por la evaluación en la enseñanza de la literatura, ya que la mitad de sus contenidos están orientados hacia la enseñanza de la literatura y al lugar de la literatura en los procesos de formación.

Con respecto a los estudiantes matriculados en los cuatro cursos de práctica, dos de práctica III y dos de práctica IV, se presentan los siguientes datos:

Cuadro 7. Datos sociodemográficos de los estudiantes matriculados en los seminarios de Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria

Práctica III: enseñanza de la lengua y la literatura en primaria			
	Grupo 1	Grupo 2	Totales
Estudiantes matriculados	13	14	27
Mujeres	9	11	20
Hombres	4	3	7

Cuadro 8. Datos sociodemográficos de los estudiantes matriculados en los seminarios de Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria

Práctica IV: enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria			
	Grupo 1	Grupo 2	Totales
Estudiantes matriculados	8	14	22
Mujeres	6	10	16
Hombres	2	4	6



5.3. Procedimiento e instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación, se hizo, inicialmente, un proceso de revisión documental que permitió precisar el objeto de investigación y ahondar en la indagación temática, los documentos que se revisaron y se analizaron, teniendo en cuenta tres categorías: evaluación, enseñanza de la literatura y prácticas pedagógicas, son los siguientes:

Cuadro 9. Documentos revisados y analizados

	Documento	Autor	Número de páginas
1	Documento maestro de la Licenciatura en lengua castellana	Facultad de Educación	2013
2	Proyecto de formación de la Licenciatura en lengua castellana	Facultad de Educación	2013
3	Reglamento de prácticas académicas	Facultad de Educación	2012
4	Programa del Seminario de práctica III: enseñanza de la literatura en primaria	Facultad de Educación	2016-1
5	Programa del Seminario de práctica IV: enseñanza de la literatura en secundaria	Ministerio de Educación	2016-1
6	Lineamientos curriculares de lengua castellana	Ministerio de Educación	1998
7	Estándares básicos de competencias de lenguaje	Ministerio de Educación	2006
8	Derechos básicos de aprendizaje –DBA- de lenguaje	Ministerio de Educación	2015
9	Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación	Ministerio de Educación	2014
10	Decreto 1290 de 2009	Ministerio de Educación	2009
16	Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones, entre 1974-1998	Paula Andrea Martínez Cano	2011
17	Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura	Gustavo Bombini	1996
18	Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura	Gustavo Bombini	2007

Luego, teniendo en cuenta la información encontrada y mi experiencia al cursar los seminarios de práctica, se diseñó y aplicó una encuesta (Ver anexo 2) que sirvió como base para la recolección de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

datos y que tenía como objetivo identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los estudiantes de los seminarios de práctica III y IV. La encuesta se estructuró alrededor de 11 preguntas, 10 abiertas y 1 con múltiples opciones, que indagaban sobre la evaluación desde dos roles o miradas distintas: la de estudiante y la de docente en formación.

La participación voluntaria de los estudiantes matriculados en los seminarios de práctica se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro 10. Datos sociodemográficos de los estudiantes que diligenciaron la encuesta

Datos sociodemográficos de los estudiantes que diligenciaron la encuesta			
	Práctica III	Práctica IV	Totales
Mujeres	16	9	25
Hombres	6	5	11
Totales	22	14	36

Después de la recolección de datos se procedió a realizar un análisis categorial de las encuestas que permitió la identificación de concepciones y preguntas de los estudiantes con respecto a la evaluación.

Teniendo en cuenta lo hallado en el análisis categorial se planearon y desarrollaron cuatro grupos focales con los estudiantes que sirvieron como muestra inicial, con la intención de compartir lo encontrado en el análisis de las encuestas, promover espacios de discusión y reflexión frente a la evaluación, presentar las características de la evaluación para el aprendizaje, sus elementos básicos y sus aportes a la práctica docente; y propiciar la construcción de criterios e instrumentos de evaluación.

De este modo, inicialmente se presentó una contextualización del trabajo de investigación que se estaba llevando a cabo, incluyendo aspectos sobre el surgimiento del mismo, los objetivos y las fases



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de investigación. Posteriormente, se hizo un recuento sobre los resultados de las encuestas, se acordaron las siguientes reglas para el desarrollo del grupo focal:

- Sin celular
- Intervenciones individuales
- Se espera que la persona termine de hablar para intervenir
- Todos debemos hablar
- Intervenciones de máximo dos minutos
- Se debate sobre las ideas, no sobre las personas
- Autorización para grabar: explicar qué se hará con el registro

Luego de obtener la autorización para grabar, se dio inicio a la conversación a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se aprende a evaluar?
- ¿Qué se necesita para evaluar bien?
- ¿Qué creen que necesitan saber sobre evaluación?
- ¿Han tenido vivencias significativas en la práctica con respecto a la evaluación?
- ¿El tamaño de los grupos incide en las estrategias de evaluación?
- ¿Cuáles son los tipos de evaluación?
- ¿Qué son criterios institucionales?
- ¿Conocen los fundamentos de la evaluación escolar?

En último lugar, se escucharon atentamente las participaciones de cada estudiante, haciendo devoluciones y contrapreguntas, y se tomó nota de los elementos que, en el momento, resultaban más relevantes. Al finalizar los cuatro grupos focales, se realizó un análisis categorial de la información recopilada con la intención de identificar los cuestionamientos y posiciones de los estudiantes que participaron en relación a la evaluación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La información sobre los estudiantes que participaron en los grupos focales puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron en los grupos focales

Datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron en los grupos focales			
	Práctica III	Práctica IV	Totales
Mujeres	12	7	19
Hombres	5	4	9
Totales	17	11	28

5.4. Perspectiva ética de la investigación

En el desarrollo de esta investigación se tuvo un contacto respetuoso tanto con docentes en ejercicio como con docentes en formación, a los cuales se les contó, desde el inicio de la recolección de información, sobre los objetivos del proyecto y se les pidió su opinión frente a la participación en las encuestas y grupos focales. Así mismo, se siguieron las normas establecidas para llevar a cabo el consentimiento informado de los encuestados.

La información recolectada fue citada responsablemente, de acuerdo a los derechos de autor y al Manual de Política de Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales de la Universidad de Antioquia, del mismo modo, el material bibliográfico consultado y utilizado como sustentación teórica tiene su espacio de referenciación de acuerdo a las normas APA.

Se llevaron a cabo protocolos para garantizar la confiabilidad y validez de la información recabada, respetando los derechos de autor y reflejando lo que cada sujeto aportó a la discusión, siempre que se obtenga su consentimiento para ello. Se garantizó, en todo momento, el respeto a los sujetos que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

intervinieron en la investigación, tanto en su fase de indagación como en la presentación de los resultados.

5.5. Análisis de la información

Como se planteó anteriormente, el análisis inicial de la información estuvo dividido en tres momentos: análisis documental, análisis categorial de los datos obtenidos en las encuestas y análisis categorial de lo encontrado en los grupos focales.

Luego de esto, se identificaron categorías comunes en los datos arrojados por las encuestas y los grupos focales, y se procedió a realizar un análisis, tanto temático como teórico, de estas últimas categorías, con la intención de reconocer cómo las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.

5.6. Resultados

Los resultados obtenidos a través del análisis de la información recopilada por medio de la revisión documental y el diligenciamiento de las encuestas, así como las reflexiones y construcciones logradas en el desarrollo de los grupos focales, permitieron identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los estudiantes que cursaron el semestre pasado los seminarios de práctica III y IV, así como la participación en espacios de discusión y reflexión frente a las experiencias de evaluación, las características de la evaluación para el aprendizaje y la construcción de criterios e instrumentos de evaluación; lo que, finalmente, permitió reconocer la influencia que tienen las concepciones de



evaluación en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.

Inicialmente, se encontró que las palabras asociadas a la evaluación están referidas, en su mayoría, a elementos negativos que generan temor, pereza y malestar en los estudiantes. Elementos que traducen el aprendizaje y el rendimiento en números y diagnósticos sobre sus avances y su inteligencia, que limitan su participación y los categorizan; lo cual es una evidencia del control y el poder que tiene el docente sobre la vida académica del estudiante.

El siguiente cuadro presenta las palabras relacionadas con la evaluación que los estudiantes de práctica III y IV expusieron, organizadas alrededor de cinco categorías:

Cuadro 12. Palabras asociadas a la evaluación

Palabras asociadas a la evaluación	
Sentimientos	Temor, pereza, malestar.
Acciones	Valoración, calificación, control, estandarización, mediación, observación, rastreo, medición, comprobación, limitación, construcción, falacias, ayuda, cualitativa, reflexión, participación, interacción, indagación, clasificación.
Productos	Evidencia, diagnóstico, aprobación, nota, números, inteligencia, nivel, avances, necesidades, calidad, aprendizaje, intervención, rendimiento, categorización.
Medio	Poder, método, instrumento, herramienta, obligatoriedad, proceso, estrategia, corrección, retroalimentación, apoyo docente, premio/castigo, seguimiento.
Contexto	Práctica, estudio, subjetividad, cotidianidad, institucionalidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Las categorías comunes encontradas en los datos arrojados por las encuestas y los grupos focales, y el análisis de las mismas, se presentan a continuación:

Concepción de la evaluación

La concepción de evaluación que poseen los estudiantes de los seminarios de práctica III y IV es una concepción de orden instrumental dedicada a la medición, al control, al disciplinamiento y a la verificación de lo que se enseña, y esto se da porque en muy pocos casos han tenido la posibilidad de vivir la evaluación desde la perspectiva del aprendizaje.

Se plantea que, por lo general, hay una secuencialidad en las estrategias evaluativas y pedagógicas, es decir, “como nos han evaluado, evaluamos”, no se conocen otras formas de evaluar y por ello se piensa que no hay otra manera, lo que les lleva a plantear varias preguntas: “¿la evaluación es necesaria? ¿Por qué y para qué existe? ¿A qué intereses políticos y sociales responde?”.

Se afirma que la evaluación es un asunto de depuración que sirve para categorizar a los estudiantes en buenos o malos y, en relación con esto, el objetivo es otorgarles un premio o un castigo, que tiene

que ver con el estatus social que se le da a ese estudiante: “¿hasta qué punto la evaluación realmente puede decir si eres o no un buen estudiante?”. Adicionalmente, se ve la evaluación como una amenaza que obliga al otro, que no le permite ser libre; como un mecanismo de control y disciplina que moviliza al otro hacia el cumplimiento de unos intereses particulares. La evaluación se vuelve un asunto de merecimiento y esfuerzo que se traduce en una nota. Aparece la visión de la escuela como una empresa que limita o dicta las formas de evaluar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De este modo, dicen que la evaluación sólo existe ligada a la nota, esto es lo principal, la nota tiene el lugar más importante dentro del proceso educativo y, al igual que las pruebas masivas, la nota se convierte en un emblema. Así, manifiestan que se califican individuos y cosas, no personas, y ese número es el que define si eres apto o no. En ese sentido, la evaluación sesga, discrimina y no permite ver al estudiante como un ser humano. “En los colegios sólo se exigen notas, esa es la gran preocupación. El sistema sólo exige notas.” Plantean que la exigencia de la nota limita y se preguntan sobre la posibilidad de evaluar de un modo que no requiera la calificación.

Se evidencia confusión entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se ven como dos partes de la evaluación, aisladas y contrarias, en donde lo cualitativo sólo se presenta al final, si es que se presenta, y está marcado por la categorización que el docente ha hecho a raíz de las calificaciones obtenidas a lo largo del año. Se encuentra una relación directa entre examen, calificación y evaluación, pero se plantea la necesidad de dividirlos o separarlos, sin embargo, no se comprende cuál es el límite de cada uno o las posibles estrategias de separación. Se presenta una tensión en la evaluación entre el fin socializador (que impulsa siempre a la competitividad) y el fin individual (que es subjetivo y nunca alcanzamos a conocer como profesores), por lo que surge una pregunta repetitiva: “¿es posible sacar la evaluación de la comparación?”.

La necesidad de diferenciar la evaluación de la calificación, es un elemento repetitivo que atraviesa tanto las encuestas como los grupos focales, plantean que muchas veces se disfraza de evaluación de calificación; concuerdan en que no tienen una concepción clara de evaluación y que simplemente la han asociado a la calificación debido a sus vivencias académicas, así se dan cuenta de que se habla mucho de la evaluación como un proceso, pero no saben qué puede entenderse como un proceso dentro del proceso evaluativo. De acuerdo con esto, dicen que, observándose desde esta perspectiva, nunca los han evaluado realmente, pero que todo el tiempo se están asignando calificativos, tanto en el ámbito educativo como en lo social, por lo tanto, se evidencia cómo nos han enseñado a calificar desde siempre, pero nunca a evaluar. Así, llegan a la conclusión de que cambiar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

la evaluación en el aula también implica cambiar mentalidades y se preguntan hasta qué punto y cómo la evaluación construye lo que son como maestros, planteando que “pensar la evaluación no es más que pensar el mismo acto de educar.”

Modalidades de evaluación

Entre las modalidades de evaluación con las que se han encontrado, para ellos es más común y frecuente la evaluación del profesor, la cual se ve como un proceso subjetivo que se confunde con la mera asignación de notas sin ningún tipo de retroalimentación, y eso, a su vez, lo podemos relacionar con lo que responden cuando se les pregunta qué modalidades usarían en su práctica docente, porque al estar expuestos largamente a una experiencia de evaluación por el profesor, manifiestan que ellos también evaluarían así, porque para ellos evaluar corresponde a verificar el aprendizaje, es decir, establecer una relación directa entre lo que se ha enseñado y lo que se ha aprendido, y no de otra manera.

La autoevaluación se ve como un regalo que hace el profesor, pero nunca como un proceso reflexivo y autónomo, se evidencia desconfianza hacia la posibilidad que tiene el estudiante de evaluar su proceso, de este modo, la autoevaluación se da de manera mecánica. Así, se enfrentan con una paradoja, se les pide que se autoevalúen, pero no se les enseña a hacerlo, por lo tanto, las preguntas que surgen son: “¿cómo me voy a evaluar si no sé cómo hacerlo? ¿Con qué criterio doy ese número cuantitativo?”.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por esto, la evaluación válida es la que da el docente, él es la autoridad. El docente no valora la autoevaluación y, por ende, los estudiantes tampoco. Hay resistencia frente a la evaluación entre iguales, no se piensa que el otro pueda aportar algo y se desconfía de los elementos subjetivos que puedan permear ese tipo de evaluación.

Finalmente, exponen su deseo de participar en una evaluación distinta, de ubicarse en un lugar diferente, pero en las dos preguntas finales, que indagan por la relación entre evaluación y aprendizaje y sobre los conocimientos que se poseen sobre evaluación, se evidencia que no tienen con qué, no hay suficientes conocimientos; en la práctica, específicamente, ese es un tema tangencial que está relegado a muy pocos espacios y a lo largo de su experiencia formativa no han tenido un contacto directo con modalidades de evaluación, ni con otras formas de evaluación.

Criterios de evaluación y participación

De manera generalizada, exponen que no han tenido oportunidad de participar en la elaboración de criterios, no hay claridad sobre ellos, además, se evidencia confusión entre los medios de evaluación y la evaluación. La mención de los criterios o de las modalidades de evaluación se da básicamente por una exigencia de la secuencia didáctica, deben incluir allí un apartado sobre estos elementos, pero no porque sea un asunto real, no se les explica en ningún momento en qué consisten ni cómo pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes no tienen elementos para participar, por lo general no han tenido opciones de participación, pero tampoco las han pedido.

La evaluación en las prácticas pedagógicas

Se evidencia que no hay un conocimiento suficiente sobre evaluación, hay una distancia entre lo que se ve y lo que se vivencia, los estudiantes se sienten inseguros a la hora de evaluar en las prácticas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

porque tienen un lugar que no es reconocido, pareciera ser un lugar secundario en la elaboración de las actividades, solo sirven de apoyo; lo que permite reconocer que no es suficiente enviar a los estudiantes a las instituciones, es preciso formar también a los profesores cooperadores ya que estos no permiten la apropiada participación de los estudiantes y menos la innovación en evaluación.

Lo anterior, les permite plantear que el desarrollo de las prácticas tempranas no permite un proceso evaluativo real, las secuencias didácticas que se construyen son secuencias aisladas que no tienen nada que ver con el tiempo que se posee y con las condiciones reales de la Institución Educativa, lo cual las convierte más que en una ayuda, en un impedimento.

Relación entre evaluación y aprendizaje

No encuentran una relación entre evaluación y aprendizaje, aún desde la perspectiva de docentes en formación solamente introducen la evaluación en las secuencias didácticas; sin embargo, allí se hace énfasis en eso que se enseña pero no en cómo se va a evaluar, como si la evaluación fuera un proceso final y no se considera parte misma del proceso de formación, como si identificar cómo se enseña también ayudaría a identificar cómo se evalúa.

Algunos manifiestan que la evaluación es necesaria y la ven como un instrumento para potenciar las habilidades de los estudiantes, sin embargo, se preguntan por los campos de posibilidad para la evaluación cuando el tamaño de los grupos es tan grande que impide conocer a los estudiantes: “¿cómo se hace una evaluación cualitativa con 48 estudiantes?”.

Expresan que dentro de los espacios educativos es más importante la calificación que el aprendizaje, plantean que estos están aconductados y que los directivos piensan que si no se califica no se hace nada, lo que implica que la calificación que se hace a los estudiantes es un indicador directo de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

eficiencia del profesor. Piensan que la evaluación se ha invisibilizado y, por lo mismo, no hay posibilidades para ponerla en escena.

¿Qué se necesita para evaluar bien?

Inicialmente, dicen que es importante preguntarse: “¿cómo queremos evaluar?” y a partir de allí iniciar una búsqueda que permita conocer otras formas.

Plantean la necesidad de hacer una evaluación en correspondencia con el entorno, con la familia, con las capacidades y subjetividades de cada niño. Una evaluación pragmática, una evaluación que rompa el abismo entre la reflexión, la teoría y la vida real, que lleve las reflexiones a la práctica, que las haga vivencias.

Señalan que “es importante conocer qué se ha hablado de evaluación pero no hacer de eso un recetario”. Además, expresan que es importante no sólo conocer otras formas sino también ver si han funcionado, ver qué tiene que hacer, aprender y lograr un maestro que quiera evaluar diferente y cómo trabajar con su equipo de trabajo.

Así mismo, piensan que se necesita comprender que el tiempo y el número de estudiantes influye mucho a la hora de evaluar, en este sentido, plantean que la evaluación permite reconocer a algunos estudiantes e invisibilizar a otros, por lo que podría ser mejor hablar de valoración, porque esta permite el reconocimiento del individuo. Afirman que, de esta manera, se podrían valorar cosas tan íntimas y subjetivas como el esfuerzo.

Finalmente, alguien plantea que no se puede cambiar la evaluación porque cambiarla implicaría más trabajo, si, así como se “evalúa” actualmente los profesores se ven desbordados, “¿cómo sería



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

evaluando de verdad, de otras formas?”, por lo que otros indican que se requiere desarraigar ciertas cosas aprendidas y ser capaces de afrontar la soledad del maestro que quiere hacer las cosas de otro modo.

Así, surge la pregunta sobre “¿cómo evaluar si hay tanto en juego?”. Se ve la evaluación como algo que recoge y tiene en cuenta todos los elementos que atraviesan al sujeto, por lo tanto, se piensa que es algo inabarcable, imposible de hacer realmente: “una evaluación que tenga en cuenta todos los elementos es una utopía.”

De este modo, concluyen que evaluar en la enseñanza de la lengua castellana es más difícil, porque ésta es más un proceso y como no se tiene claro, realmente, qué es un proceso, tampoco se alcanza a dimensionar cómo puede valorarse, evaluarse ese proceso. “La lengua castellana no es una ciencia exacta, entra la subjetividad, el contexto, los compañeros, pero lo importante siempre es cómo escribo y no qué escribo”, porque la evaluación se centra siempre en el hacer y no el ser y el pensar, porque no se sabe cómo sacarla de allí y cómo acercarse a la evaluación de otros modos.

La evaluación y el curso Evaluación Educativa y de los Aprendizajes

Se acepta que hay un desconocimiento general frente a la evaluación, que conocerla es necesario, pero que es difícil entender y cambiar las formas que se han reproducido si no se sabe cómo asumirla de un modo distinto. Así, se hace mención al curso Evaluación Educativa y de los Aprendizajes que se ve durante la carrera, el cual no permea a los estudiantes y no muestra otras formas de evaluar, por lo que incluso no es necesario verlo antes de empezar las prácticas pedagógicas. Comentan que “se necesita saber qué es la evaluación y cuáles son realmente sus finalidades, es necesario romper las confusiones, crear líneas divisorias entre examen, evaluación, calificación, lo cuantitativo y lo cualitativo.” Afirman que es necesario conocer otras experiencias de evaluación, tanto en escenarios escolares como no escolares, para aprender de ellas, para ver que otras formas sí son posibles.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

La evaluación se ve como un proceso a largo plazo, por lo cual manifiestan que el aprendizaje de la misma también lo es y que un solo curso en la licenciatura no es suficiente, ya que allí solo se habla de la historia de la evaluación, pero no de elementos reales que sirvan para evaluar de un modo distinto. Algunos profesores llevan los conceptos de criterios y modalidades, pero realmente no se ponen en práctica, incluso la forma de evaluar del profesor de evaluación va en contravía de lo que está enseñando.

Se hace un llamado a la necesidad de establecer procesos reales de reflexión y formación en evaluación desde la universidad, plantean que es necesario aprovechar más el curso de evaluación, ver allí herramientas e instrumentos concretos, y también incluir la formación en evaluación dentro de los seminarios de práctica desde el inicio.

La evaluación, las instituciones y las pruebas masivas

Finalmente, manifiestan que, aunque les gustaría evaluar de manera diferente hay muchas ataduras externas. Expresan que las instituciones de formación, como la Facultad de educación, el Ministerio de Educación y, obviamente, las Instituciones Educativas, “siguen legitimando esa forma de evaluación tradicional” y que no encuentran maneras para subvertir ese orden. Cuando se intenta surgen las formalidades de las instituciones que se saltan el criterio de evaluación del profesor y sólo buscan cumplir con sus índices de resultados, con las estadísticas. La evaluación se vuelve, incluso desde la mirada del profesor, en una competencia horrible. Surge la preocupación cuando los criterios que utiliza el docente para evaluar no se relacionan con los de la Institución Educativa.

La prioridad es obedecer ciertas lógicas establecidas. Dado esto, se preguntan si “¿se puede cambiar la evaluación en el aula y cómo ese cambio puede seguir obedeciendo al sistema?”, creen que cambiar la evaluación implica tener que cambiar también el aparato educador, porque sería hipócrita decir que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

se evalúa diferente, pero al final seguir traduciendo esas otras formas a una nota, al número que sigue exigiendo el sistema.

Las pruebas masivas aparecen como la mayor forma de competencia y de evidenciar el aprendizaje de los estudiantes y la efectividad del maestro, de este modo, se preguntan “¿qué sentido tiene llevar otras formas si vamos a trabajar para las pruebas?” o, en su defecto, “¿cómo evaluar como yo quiero pero a la vez acomodarme al sistema de la Institución Educativa?”. Explican que es necesario humanizar la escuela, bajarla del proceso industrializado.

6. Conclusiones

De acuerdo a lo tejido a lo largo del texto, puede verse cómo la evaluación es un elemento esencial dentro de la formación y la práctica docente, los documentos del Ministerio de Educación y los documentos de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, ratifican esta idea, así como la encuesta diligenciada y los grupos focales desarrollados con los docentes en formación matriculados en los seminarios de práctica III y IV. Sin embargo, a pesar de la importancia de la evaluación como elemento transversal a todo el sistema educativo, ésta no es abordada en los espacios reales de formación de maestros. Sus recomendaciones de abordaje, reflexión y práctica se quedan recopiladas en los archivos de la licenciatura, sin pasar por las propuestas de los y las asesoras, sin mencionarse en las aulas, sin llevarse a las prácticas pedagógicas.

Así, algunos planteamientos encontrados en el recorrido realizado, tales como “los programas de formación de maestros deben propiciar en el nivel inicial el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza” (Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, 2014:2) y “se busca la formación de maestros y maestras de lenguaje y literatura como lectores y transformadores de contextos a partir de la articulación transdisciplinaria de diversos saberes pedagógicos, disciplinares y socioculturales (Documento maestro de la licenciatura, 2013:6) pueden tomarse como un indicio de que justamente las prácticas pedagógicas son el espacio para aplicar la teoría abordada en los cursos vistos, sin embargo, es preciso decir que la articulación transdisciplinaria que se propone en todos los textos para la formación de los maestros de la Facultad no se lleva a cabo, y cada área, curso y seminario se dicta, en el contexto real, de manera individual, obedeciendo los intereses, la formación y la selección autónoma que realizan los profesores titulares de los cursos; intereses, formación y selección que dejan muchos elementos por fuera, elementos que se deberían abordar en la Facultad de modo que los docentes en formación los conozcan y los reconozcan, se hagan conscientes de su existencia y de su importancia dentro del contexto educativo.

Todo esto, muestra que lo planteado en el Plan de formación, específicamente en el Ciclo de Contextualización que comprende los semestres 4, 5, 6 y 7, y referido a lo que proporciona este ciclo, no se cumple en la práctica cotidiana: “proporciona los elementos necesarios para que los estudiantes en tanto sujetos partícipes de realidades socio-culturales, interactúen de forma crítica con contextos escolares”, porque, como ya se dijo, realmente no se presentan todos los elementos necesarios. En mi experiencia cursando los seminarios, me di cuenta de que asuntos como la enseñanza de la literatura no se abordan directamente ni siquiera en los seminarios de práctica destinados para ello, aunque el tema aparece en los contenidos de los programas de los cursos; así mismo, la evaluación como asunto general, o relacionada directamente con la enseñanza de la literatura, es un tema que no se menciona ni se hace evidente, como se encontró en las encuestas y grupos focales desarrollados.

De este modo, puede verse cómo lo expuesto en la documentación del Ministerio de Educación y de la Licenciatura con relación a la enseñanza de la literatura deja entrever una formación dedicada a los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estudios literarios articulada con estrategias de enseñanza en pro de potencializar en los estudiantes el análisis crítico, la interpretación y el disfrute estético, sin embargo, en el desarrollo de los cursos de literatura, en la realidad, esta articulación es inexistente. Por esto, puede decirse que en la práctica la Licenciatura no pone en escena el énfasis en la enseñanza de la literatura que se propone en los documentos del programa, la formación en literatura se encuentra aislada de las prácticas pedagógicas, y la propuesta de formación en los seminarios de práctica que deberían dedicarse a ella gira alrededor de la construcción de una secuencia didáctica que se convierte en una tarea más, en un requisito que se estructura y se ejecuta a medias para aprobar el curso.

Así mismo, al igual que los y las compañeras que participaron en las encuestas y grupos focales realizados, durante mi proceso de formación en la Facultad no me encontré en ningún momento con una propuesta de formación en evaluación que relacionara lo planteado en los documentos del Ministerio de Educación o en los documentos de la Licenciatura, ni lo referido en los programas de los seminarios de práctica pedagógica como los espacios para conceptualizar y discutir todos los elementos tanto didácticos como metodológicos correspondientes al saber y al quehacer docente, porque estos se centraban en el contar sobre la cotidianidad de lo que pasaba en las prácticas, sin entrar a discutir o dotar de estrategias para mejorar las mismas. Tampoco se abordaron elementos esenciales como la lectura en voz alta, por ejemplo, ni propuestas relacionadas con la evaluación que nosotros, como practicantes y como docentes en formación, realizaríamos en nuestras aulas de práctica, a nuestros estudiantes.

Lo anterior, muestra que la evaluación, que de acuerdo a los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014) es uno de los elementos más importantes dentro de la valoración y certificación de los programas de formación de maestros, no es un elemento al que se le preste real atención en las aulas de la Facultad. La intención de formar a maestros que estén en capacidad de evaluar las enseñanzas y aprendizajes de sus estudiantes, de evaluarse a sí mismos y de evaluar los procesos, proyectos y espacios en los que habite, se pierde en el camino que hay entre la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

documentación presentada por el Ministerio, los documentos marco de la Licenciatura, los programas de los seminarios de enseñanza de la lengua y la literatura, las prácticas pedagógicas, y la realidad en la que los maestros en formación transitamos día a día en las aulas de la Facultad y en los centros de prácticas.

La palabra evaluación solo surge en las aulas de clase de la Facultad, sea en un curso de lingüística, de pedagogía o de literatura, para hacer referencia a la manera en como los docentes en formación seremos calificados durante ese semestre, se utiliza para informar sobre las actividades que se realizarán y para proponer los porcentajes de valoración. La formación en y para la evaluación recae en el único curso que tiene la Facultad enfocado en evaluación, llamado "Evaluación educativa y de los aprendizajes", en la cual no se alcanzan a abordar todos los elementos concernientes a la evaluación, ni se realizan ejercicios y propuestas prácticas y contextualizadas que le den herramientas a los docentes en formación para transformar sus ideas preconcebidas sobre evaluación, esas que la asocian solo a la medición, el control y la calificación.

Algo semejante ocurre con el Decreto 1290 de 2009, en el que se dan indicaciones sobre la construcción y divulgación del Sistema de evaluación, pero que no se incorpora realmente a la cotidianidad de las instituciones, de las aulas, de los maestros y los estudiantes. Esto lo evidenció al realizar una práctica pedagógica en la que tuve la posibilidad de estudiar los Proyectos educativos institucionales de algunas instituciones, pero en donde nunca se mencionó la existencia de un Sistema de evaluación que también se debiera conocer y estudiar. Ni en la Facultad me hablaron de él ni en las instituciones educativas.

Así pues, de acuerdo con lo visto en los acercamientos que he tenido a las dinámicas escolares de varias instituciones educativas, a textos y artículos leídos, a la interacción con personas que llevan años investigando sobre el tema y a las apreciaciones encontradas en las encuestas y los grupos focales desarrollados, puedo decir que en las instituciones educativas la evaluación se asume



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

solamente como calificación, sin tener en cuenta los procesos reales de aprendizaje de los estudiantes y sin asumirla como un proceso continuo en el que participan personas, sujetos con características diversas. Por lo cual, también puede decirse que muchos de los elementos que plantea este Decreto se quedan en el papel y no se llevan a realidad.

En las instituciones educativas, la mayoría de las veces, ni siquiera los docentes construyen sus propios criterios de evaluación, y en otros casos todavía no saben qué es un criterio. En muchas ocasiones, ni los mismos profesores de la institución saben de la existencia de un Sistema de evaluación propio. Como suele pasar con las directrices del Ministerio de Educación, no se ha formado a los estudiantes, a los docentes y a las instituciones educativas en evaluación y se les exige cumplir con elementos que les son por completo desconocidos. Por lo tanto, las reuniones para analizar, diseñar e implementar estrategias de evaluación y de apoyo no logran que entre los docentes hayan acuerdos, porque cada uno tiene una concepción de evaluación diferente que rige su quehacer cotidiano y muchos no están dispuestos a abrirse a nuevas posibilidades, al contrario, se empeñan en seguir reproduciendo el sistema tradicional.

Además, se plantea que los padres de familia tienen el derecho de conocer el Sistema de evaluación y el deber de participar en su construcción, pero por lo general esto no suele hacerse, así como los estudiantes y los docentes, los padres tampoco están formados para participar adecuadamente en estos procesos y sus circunstancias laborales y contextuales pocas veces les dejan participar efectivamente en las actividades que las instituciones educativas proponen.

De este modo, se evidencia la necesidad de formar a docentes, estudiantes y padres de familia en evaluación, porque si ellos no están formados en evaluación, ¿cómo pueden llevar a sus instituciones educativas, a sus aulas, otras formas de evaluar y de relacionarse con el aprendizaje? Ahora, ¿quién debe formarlos? Una mirada inicial a la estructura de formación, lleva a pensar que los estudiantes y los padres de familia deben ser formados por los docentes, y que a los docentes los debe formar el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ministerio de Educación. Sin embargo, hay otra opción, a los docentes los forman, en la realidad, las Facultades de Educación de las que egresan, por lo que es allí donde la formación en este tema debería ser un elemento central, como lo plantean los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (2014).

7. Recomendaciones

Por todo lo anterior, mi recomendación inicial, de la mano con la recomendación que hicieron una y otra vez mis compañeros y compañeras al conversar con ellos sobre su experiencia con la evaluación, sobre sus conocimientos alrededor del tema, sobre las prácticas evaluativas que desarrollan, es que en la Licenciatura se visibilice la evaluación más allá de la calificación, que se hable de su historia, de la carga que el concepto trae consigo, pero también de las nuevas propuestas, de las nuevas metodologías y experiencias alrededor de ellas. Retomo el llamado que hacen mis compañeros y compañeras, para manifestar la necesidad de establecer procesos de formación en evaluación desde los primeros semestres; de mejorar la estructura, los contenidos y la metodología del curso Evaluación Educativa y de los Aprendizajes; y de incluir la formación en evaluación dentro de los seminarios de práctica relacionándola con la enseñanza de la literatura, desde el inicio, como un elemento ineludible sobre el que todos y todas debemos tener conocimiento, reflexiones y propuestas.

Es necesario propiciar conversaciones y espacios que permitan ampliar el panorama sobre esas otras formas de enseñar y de evaluar que requiere la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente. Comprender que formar maestros implica desarrollar un proyecto pedagógico didáctico que permita no solo formar en evaluación, sino evaluar conforme a eso que se enseña, de modo que los estudiantes construyan conocimiento a través de la teoría y la experiencia propia, y que les permita actuar distinto en su calidad de ser maestros y, en consecuencia, construir prácticas evaluativas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

diferentes. Por esto, los documentos del Ministerio de Educación, los de la Facultad y los de la Licenciatura no son los “responsables” de la poca formación en evaluación, lo que más peso genera es la carga ideológica y política que ella trae consigo, y por ello, justamente, se requiere posar la mirada sobre la formación real que se está ofreciendo sobre evaluación.

Los y las estudiantes que participaron en esta investigación, expusieron su deseo de participar en una evaluación distinta, de ubicarse en un lugar diferente, y para esto, para que puedan ampliar su mirada hacia nuevas propuestas, la Facultad debe formarlos en evaluación, debe darles herramientas para que tengan opciones para elegir, para decidir; debe permitirles y propiciarles el encuentro con docentes de aulas escolares y no escolares que han construido con sus estudiantes otras dinámicas evaluativas, de modo que ellos, que nosotros, tengamos nuevos referentes y logremos alejarnos de la imitación y la repetición que suele caracterizar nuestras prácticas.

Así mismo, se recomienda repensar la forma de desarrollar las prácticas pedagógicas, de acuerdo a lo encontrado en las encuestas y los grupos focales hay una distancia enorme entre lo que se conversa en las aulas de la Facultad y lo que se vivencia en los espacios escolares, los docentes en formación no poseen las herramientas necesarias para desarrollar significativa y positivamente sus prácticas, lo que los hace sentir inseguros y no les permite desempeñarse de la mejor manera. De igual modo, su lugar de practicantes no es un lugar reconocido ni respetado por los docentes cooperadores y menos por los alumnos, por esto, se evidencia que no es suficiente formar a los docentes en formación, también es necesario formar a los docentes cooperadores para que apoyen y permitan la construcción de espacios conjuntos, lo cual se hace difícil teniendo en cuenta que la presencia de la asesora de prácticas no es real en los centros de práctica, elemento que también va en contravía de lo que proponen los documentos de la licenciatura.

Adicionalmente, se requiere también implicar a los y las asesoras en el proceso de formación, proponer un acompañamiento más cercano al tránsito de sus estudiantes por las aulas escolares, de modo que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

puedan estar y observar sus modos de interactuar y relacionarse con el entorno, así como escucharles y leerles, y en consecuencia, guiarles hacia ese nuevo espacio desconocido para ellos. Por lo tanto, se evidencia que los y las asesoras también necesitan formación en evaluación, para que los seminarios de práctica puedan ser aquello que se espera de acuerdo a lo planteado en el Proyecto de formación y en los programas de los mismos, para que en estos se propicie realmente el acercamiento a la enseñanza de la lengua y la literatura, a estrategias, metodologías y herramientas didácticas apropiadas, a la construcción colectiva de conocimiento y experiencia, y dejen de mostrarse como un lugar para construir secuencias didácticas aisladas y, en cambio, se propongan actividades reales, auténticas, que puedan potenciar el aprendizaje y generar experiencias de reconocimiento de la escuela y sus dinámicas.

Finalmente, es preciso decir que este trabajo se desarrolló en el marco de la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana, sin embargo, estos planteamientos y recomendaciones aplican para toda la Facultad, en mi participación en el Diplomado EDECOM me encontré con estudiantes de todas las áreas del conocimiento, quienes manifestaban su deseo y necesidad de formarse en evaluación para potenciar de nuevas maneras su aprendizaje y llevar a sus Facultades propuestas relacionadas con otros tipos de evaluación. En consonancia con esto, y con los planteamientos del Ministerio de Educación, se hace necesario comprender que la formación en evaluación es un asunto esencial que concierne, en general, a la formación de maestros y, por lo tanto, todo lo que se relacione con ella debería incluir la evaluación como un eje fundamental que requiere un abordaje apropiado.

7. Bibliografía

Andruetto, M. T. (2013). *Revista Tiempo de leer*, Ediciones SM, Colombia, p. 2 Consultado en: http://issuu.com/lijsmcolombia/docs/tiempodeleer6-_webok_/2

Bombini, G. (1996). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. En *Lectura y vida*, 17 (2), 21-26.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Consejo de Facultad. (2012). *Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes Regionales*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2009). *Por dónde empezar a ser docente: la diversidad en docencia*. Buenos Aires: Editorial Troquel. S.A.
- Facultad de Educación. (2013). Documento maestro Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Facultad de Educación. (2013). Proyecto de formación programa Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Facultad de Educación. (2014). *Prácticas pedagógicas humanidades, lengua castellana*. Consultado en: <http://humanidadespractica.wix.com/humanidadespractica#!ciclos-de-formacin/c8zt>
- Fonnegra Osorio, A.; Tamayo Ochoa, S. E. y Velásquez, Y. (2015-1). *Programa del Seminario de práctica III: enseñanza de la literatura en primaria*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 211-227.
- Gómez Ruiz, M. A., Rodríguez Gómez, G. y Ibarra Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19, 1-17. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2457
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez G., 2010, Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad, *Revista de Educación*, 351, pp. 385-407.
- Martínez Cano, P. A. (2011). Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones, entre 1974-1998. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Línea de formación de maestros.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- ... (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- ... (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: MEN.
- ... (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: MEN.
- ... (2015). *Derechos básicos de aprendiza –DBA-*. Bogotá: MEN.
- Ortiz Nieves, R. A. y Areiza Pérez, E. (2016-1). *Programa del Seminario de práctica IV: enseñanza de la literatura en secundaria*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I, "Formación centrada en competencias (II)". Consultado en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Robledo, B. H. (2007). La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción, *Revista Aleph*, 141. Consultado en: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/124-la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-senora-en-via-de-extincion.html?tmpl=component&print=1>

Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2011). E-Evaluación orientada al e- Aprendizaje estratégico en educación superior. Madrid: Narcea Ediciones.

Salinas Salazar, M. L. (2013). La evaluación como dispositivo para la participación. Medellín: Universidad de Antioquia, documento escrito para el proyecto DevalSimWeb.

Salinas, M. y Rodríguez, H. (2014). IV CLABES. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Recuperado de <http://clabes2014-alfaguia.org.pa/>

Santos Guerra, M. A. (2007). La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Bonum. Buenos Aires.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Anexo 1. Carta para las profesoras de los seminarios de práctica

Medellín, 29 de marzo de 2016

Profesoras

María Nancy Ortiz Naranjo

Ruth Ángela Ortiz Nieves

Curso: Práctica IV: Enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria

Silvia Elena Tamayo Ochoa

Yuliana María Velásquez Uribe

Curso: Práctica III: Enseñanza de la lengua y la literatura en primaria

Licenciatura en educación básica, humanidades –lengua castellana

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Cordial saludo, estimadas profesoras:

Les agradecemos su respuesta y apertura a la idea de compartir espacios que posibiliten el desarrollo de este proyecto y su deseo por acompañar y aportar al mismo.

Este proyecto, llamado *Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas*, surge de varias preguntas acerca de la evaluación en la Licenciatura, especialmente, en las prácticas pedagógicas; se propone identificar las concepciones sobre evaluación que tienen algunos estudiantes y docentes, promover la discusión y reflexión frente a las características de la evaluación, la construcción de criterios e instrumentos de

evaluación, y el reconocimiento de la influencia que tienen las concepciones de la evaluación sobre la forma de aprender, enseñar y evaluar.

Con él, no intentamos juzgar o señalar los seminarios ni las experiencias que los habitan, al contrario, intentamos mirarlos de cerca y encontrar caminos que nos permitan pensar la formación en evaluación de los estudiantes que los transitan, y este deseo de pensar la formación, de mirarla de cerca, nace de mi encuentro, en semestre anteriores, con los seminarios de práctica. Cuando los estaba cursando uno de los elementos que más reflexión y cuestionamientos me generaba era la evaluación, pero no la evaluación que mi asesora de práctica impartía sobre mi participación y trabajo sino la evaluación que debía desarrollar en mi práctica pedagógica como tal: la evaluación de la secuencia didáctica que desarrollaba, de las actividades que proponía, de la participación de los estudiantes, es decir, la profesora cooperadora me pedía notas al final de mi proceso, pero, ¿por qué debía entregarle notas? ¿cómo iba a sacar esas notas? ¿Dependiendo de qué y en comparación con qué? Mis preguntas en relación con este tema surgían más por el deseo de hacer bien las cosas, de manera justa y equitativa, sin autoritarismos y abuso del poder, más allá de la interpretación, el gusto y la apreciación estética, que por la asignación de una nota o calificación obligatoria. Y así, tales preguntas se fueron consolidando y tomaron otras formas: ¿Por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño docente? Es posible, dentro del marco de la licenciatura, ¿crear espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla? ¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?

De este modo, en un intento por contestar las preguntas que les comparto, por comprender, por ampliar la mirada, nace este proyecto al que ustedes han aceptado abrirle espacio en sus aulas, con sus estudiantes y también, espero, con sus propias prácticas. Lo que queremos hacer, inicialmente, es visitar sus aulas en los horarios en que dictan sus seminarios, para:

1. Conocer a sus estudiantes y presentarles el proyecto con sus propósitos e intereses fundantes (tiempo estimado: 30 minutos).
2. Realizar una encuesta que busca indagar sobre las concepciones de evaluación que ellos y ellas tienen. Ésta contiene 11 preguntas, 10 abiertas y 1 cerrada (tiempo estimado: 1 hora).

Estas dos actividades están pensadas para realizarse en nuestra primera visita a los grupos.

3. Desarrollar un grupo focal que permita conversar con los y las estudiantes sobre las categorías encontradas en el proceso de análisis de las encuestas (tiempo estimado: 2 horas, a realizarse dos semanas después del diligenciamiento de la encuesta).

Así mismo, queremos conversar con ustedes, en espacios y horarios que acordaremos de acuerdo con sus disponibilidades, a través de una entrevista, de aproximadamente una hora, que busca explorar tres puntos:

1. Sus posturas frente a las prácticas pedagógicas.
2. Sus posturas frente a la evaluación.
3. Sus propuestas con relación a la práctica pedagógica y a la evaluación.

Si ustedes están de acuerdo, nos gustaría realizar la primera visita a sus grupos entre el 5 y el 6 de abril (presentación y encuestas), respectivamente, en las primeras dos horas de los encuentros, y acordar luego de esto la realización de las entrevistas y el desarrollo del grupo focal.

Agradecemos de nuevo su interés por apoyar este proyecto y quedamos atentas a los comentarios, aportes e inquietudes que puedan surgir.

Johana Rivillas

Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Estudiante

leidy.rivillas@udea.edu.co

Hilda Mar Rodríguez

Hilda Mar Rodríguez

Asesora práctica pedagógica II

hilda.rodriquez@udea.edu.co



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 2. Encuesta para estudiantes

Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas

Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Asesora: Hilda Mar Rodríguez Gómez

Este es un Pequeño proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP- de la Facultad de Educación y surge de preguntas alrededor del acercamiento a la evaluación que se propicia en la Licenciatura; especialmente, en las prácticas pedagógicas. Por ello, se propone identificar las concepciones sobre evaluación que tienen algunos estudiantes y docentes, promover la discusión y reflexión frente a las características de la evaluación, la construcción de criterios e instrumentos de evaluación, y el reconocimiento de la influencia que tienen las concepciones de la evaluación sobre la forma de aprender, enseñar y evaluar.

Encuesta para estudiantes

Objetivo de la encuesta: Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los estudiantes de la Práctica _____, del ciclo de contextualización de la Facultad de Educación.

1. Al pensar en la evaluación, ¿qué palabras se le ocurren? Mencione al menos tres.

2. Valore de 1 a 5 las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que 1 es nada y 5 es mucho, de acuerdo a aquello con lo que más se identifique:

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Afirmación	1	2	3	4	5
a) La evaluación es un elemento indispensable dentro del proceso educativo porque permite potenciar y autorregular el aprendizaje.					
b) Como estudiante, cuando el profesor propone actividades que no son evaluativas, prefiero no hacerlas o posponer su elaboración.					
c) La evaluación es un elemento impuesto por el sistema educativo que no aporta, al contrario, limita y obstaculiza el aprendizaje.					
d) Como estudiante, creo que la evaluación es un ejercicio constante que debe tener un espacio privilegiado dentro del aula como tema de estudio y como práctica formativa.					
e) Como estudiante y como docente en formación, preferiría poder obviar el ejercicio evaluativo y la asignación de notas que suele derivarse del mismo.					
f) Como estudiante, cuando me enfrente a una actividad evaluativa, lo hago con la alegría propia de la adquisición de nuevos aprendizajes sin pensar en las notas o valoraciones del profesor.					
g) Como estudiante, prefiero ser evaluado o evaluada por el profesor porque su criterio es el más válido dentro del aula.					
h) Como docente en formación, considero que la evaluación puede guiar mi ejercicio docente y permitir, dentro del aula, la construcción de verdaderos espacios de aprendizaje y participación.					
i) Como docente en formación, me siento confundido o confundida al momento de asignarle las notas correspondientes a mis estudiantes.					
j) La evaluación, para que sea realmente evaluación, debe ir más allá de la medición de los aprendizajes y la asignación de notas.					



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

k) Como docente en formación, durante mis prácticas pedagógicas, tengo claro cómo voy a evaluar a mis estudiantes desde el inicio.					
--	--	--	--	--	--

3. A lo largo de su experiencia como estudiante, ¿se ha encontrado con distintas **modalidades de evaluación**? ¿Con cuáles de las siguientes se ha encontrado?

- a) Evaluación del profesor
- b) Evaluación entre iguales
- c) Autoevaluación
- d) Coevaluación

Favor precisar cuál de estas modalidades de evaluación se presenta con más frecuencia y cuál con menos frecuencia, cuál es la que más disfruta, cuál es la que le parece más difícil, y por qué cree que se da esto.

4. A lo largo de su experiencia como estudiante, ¿ha tenido la posibilidad de participar en la construcción de criterios o condiciones de evaluación de las tareas? ¿Cómo se ha sentido? ¿Qué piensa de ello?

5. A lo largo de su experiencia como estudiante, ¿qué tipo de participación ha tenido en la evaluación de las tareas y actividades que desarrolla? ¿Qué piensa de ello?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

6. Como docente en formación, en sus actividades en la práctica pedagógica, ¿de qué manera evalúa?
Describa.

7. Como docente en formación, en sus actividades en la práctica pedagógica, ¿tiene en cuenta las distintas
modalidades de evaluación? ¿Cuáles? ¿Por qué?

8. Como docente en formación, en sus actividades en la práctica pedagógica, ¿construye o propone **criterios
de evaluación?**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

9. Como estudiante, ¿cree que hay relación entre la evaluación y el aprendizaje? ¿Cuál?

10. Como docente en formación, ¿cree que hay relación entre la evaluación y el aprendizaje? ¿Cuál?

11. Como docente en formación, ¿considera que sus conocimientos sobre evaluación pueden ser usados en las interacciones en las aulas de clase? Describa brevemente su respuesta.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 3. Consentimiento informado

Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas

Leidy Johana Rivillas Arbeláez
Asesora: Hilda Mar Rodríguez Gómez

INFORMACIÓN Y FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Grupo participante: Práctica IV: Enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.

Introducción

Este es un Pequeño proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas - CIEP- de la Facultad de Educación y surge de preguntas alrededor del acercamiento a la evaluación que se propicia en la Licenciatura; especialmente, en las prácticas pedagógicas. Por ello, se propone identificar las concepciones sobre evaluación que tienen algunos estudiantes y docentes, promover la discusión y reflexión frente a las características de la evaluación, la construcción de criterios e instrumentos de evaluación, y el reconocimiento de la influencia que tienen las concepciones de la evaluación sobre la forma de aprender, enseñar y evaluar.

Porque lo estamos invitando a participar

Les invitamos a participar en el desarrollo de esta investigación porque ustedes forman parte de los seminarios de práctica destinados a profundizar en la enseñanza de la lengua y la literatura, espacios en los que la formación en evaluación puede tener un espacio de acercamiento ideal.

Propósitos

General

Reconocer la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento esencial para el desarrollo significativo de las prácticas pedagógicas.

Específicos

- Identificar las concepciones sobre evaluación que tienen los docentes y estudiantes que están cursando el ciclo de contextualización de la Facultad de Educación.
- Promover espacios de discusión y reflexión frente a las características de la evaluación para el aprendizaje, y de construcción de criterios e instrumentos de evaluación.
- Reconocer cómo las concepciones que se tienen de la evaluación influyen en la forma de enseñar y evaluar, de relacionarse con el conocimiento, con los entornos académicos, con los estudiantes y con los demás docentes.

Participación

El/la participante en este estudio, estará involucrado en las siguientes actividades:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Encuesta
- Grupo focal

Riesgos

Como lo enuncia la resolución 8430 de 1993 expedida por el Ministerio de Salud de Colombia en esta investigación los riesgos están catalogados como “*sin riesgo*” en tanto se emplearan técnicas y métodos que no implican “intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio”. Se aplicará una **encuesta** para estudiantes. Instrumento que indaga a estudiantes y permitirá conocer los imaginarios y representaciones sobre la evaluación de los y las estudiantes que cursan actualmente el Seminario de Práctica IV: Enseñanza de la lengua y la literatura en secundaria.

Derechos

- Las personas que completan la encuesta resolverán las preguntas planteadas manteniendo condiciones de anonimato.
- El uso de la información será restringido para los fines de esta investigación y en cada espacio de divulgación, se harán las validaciones de uso que correspondan.
- En la muestra poblacional la participación será sujeta a la voluntariedad de los sujetos. Durante la aplicación del cuestionario los y las participantes podrán cambiar de parecer en el momento que así lo considere sin que esto afecte su derecho a la atención en salud ni le represente perjuicio de ningún tipo.

Confidencialidad

La información obtenida en la aplicación de los cuestionarios es confidencial, se preserva la identidad del/la participante. Esto es, la información del participante se maneja de manera anónima, para la identificación del/la participante se utilizará un código del estudio. Durante el análisis de la información, solo las investigadoras tendrán acceso a ella:

- Leidy Johana Rivillas Arbeláez
- Hilda Mar Rodríguez Gómez

Compensación

Las personas que participan en esta investigación no tienen una compensación monetaria. Los resultados de la misma y luego de ser analizados serán la base para la realización de grupos focales, la elaboración del informe final de la investigación, la escritura de artículos y la consolidación de un trabajo de grado.

Personas a contactar

Investigadora principal: Leidy Johana Rivillas Arbeláez

Asesora: Hilda Mar Rodríguez Gómez

Teléfonos: 2195742



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 4. Material para los grupos focales

a) Recuento del proyecto

El proyecto *Más allá de los imaginarios: la evaluación en la enseñanza de la literatura como elemento invisibilizado en las prácticas pedagógicas*, surge de varias preguntas acerca de la evaluación en la Licenciatura, especialmente, en las prácticas pedagógicas; de este modo, se propone identificar las concepciones sobre evaluación que tienen algunos estudiantes y docentes, promover la discusión y reflexión frente a las características de la evaluación, la construcción de criterios e instrumentos de evaluación, y el reconocimiento de la influencia que tienen las concepciones de la evaluación sobre la forma de aprender, enseñar y evaluar.

Con él, intentamos mirar de cerca los seminarios y cursos; para encontrar caminos que nos permitan pensar la formación en evaluación de los estudiantes que los transitan, y este deseo de pensar la formación, de mirarla de cerca, nace de mi encuentro, en semestre anteriores, con los seminarios de práctica. Cuando los estaba cursando uno de los elementos que más reflexión y cuestionamientos me generaba era la evaluación, pero no la evaluación que mi asesora de práctica impartía sobre mi participación y trabajo sino la evaluación que debía desarrollar en mi práctica pedagógica como tal: la evaluación de la secuencia didáctica que desarrollaba, de las actividades que proponía, de la participación de los estudiantes, es decir, la profesora cooperadora me pedía notas al final de mi proceso, pero, ¿por qué debía entregarle notas? ¿Cómo iba a sacar esas notas? ¿Dependiendo de qué y en comparación con qué? Mis preguntas en relación con este tema surgían más por el deseo de hacer bien las cosas, de manera justa y equitativa, sin autoritarismos y abuso del poder, más allá de la interpretación, el gusto y la apreciación estética, que por la asignación de una nota o calificación obligatoria.

Y así, tales preguntas se fueron consolidando y tomaron otras formas: ¿Por qué en el desarrollo de las prácticas pedagógicas la evaluación se ha invisibilizado y no se ha tomado como un elemento central para guiar el desempeño docente? Es posible, dentro del marco de la licenciatura, ¿crear

espacios para reflexionar sobre la evaluación en la enseñanza de la literatura, para visibilizarla?
¿Cómo debe ser la evaluación en la enseñanza de la literatura, de modo que vaya más allá de la apreciación estética, del valor que se le da a la interpretación y de la valoración subjetiva del docente?

De este modo, en un intento por contestar estas preguntas, por comprender, por ampliar la mirada, nace este proyecto que tendrá como medios para la recolección de información el diligenciamiento de encuestas por parte de los estudiantes de práctica III y IV, el desarrollo de grupos focales y la realización de entrevistas a las profesoras de práctica.

b) Recuento de los resultados de la encuesta

Concepción de la evaluación

La concepción de evaluación que se posee es una concepción de orden instrumental dedicada a la medición, al control, al disciplinamiento y a la verificación de lo que se enseña, y esto se da porque en muy pocos casos han tenido la posibilidad de vivir la evaluación desde la perspectiva del aprendizaje. Hay una correlación entre las líneas de evaluación, esas primeras palabras que ponen y luego lo que develan en los ejercicios descriptivos es que la evaluación es un ejercicio de medición que puede pasar a otros escenarios.

Se evidencia confusión entre lo cuantitativo y lo cualitativo, así como entre evaluación, calificación y examen.

Modalidades de evaluación

Entre las modalidades de evaluación a las que se ven enfrentados, para ellos es más común y frecuente la evaluación del profesor, la cual se ve como un proceso subjetivo que se confunde con la mera asignación de notas sin ningún tipo de retroalimentación, y eso, a su vez, lo podemos relacionar con lo que responden cuando se les pregunta qué modalidades usarían en su práctica docente, porque al estar expuestos largamente a una experiencia de evaluación por el profesor, manifiestan que ellos también evaluarían así, porque para ellos evaluar corresponde a verificar el aprendizaje, es decir, establecer una relación directa entre lo que se ha enseñado y se ha aprendido, y no de otra manera.

La autoevaluación se ve como un regalo que hace el profesor pero nunca como un proceso reflexivo y autónomo, se evidencia desconfianza hacia la posibilidad que tiene el estudiante de evaluar su proceso, de este modo, la autoevaluación se da de manera mecánica.

En las modalidades de evaluación hacen el llamado a que quisieran una evaluación distinta, ubicarse en un lugar diferente, pero en las dos preguntas finales se evidencia que no tienen con qué, no hay suficientes conocimientos; en la práctica específicamente ese es un tema tangencial que está relegado a muy pocos espacios y a lo largo de su experiencia formativa no han tenido un contacto directo con modalidades de evaluación.

Criterios de evaluación y participación

No han tenido oportunidad de participar en la elaboración de criterios, no hay claridad sobre ellos, además, se evidencia confusión entre los medios de evaluación y la evaluación. La utilización de los criterios o de las modalidades se da básicamente por una exigencia de la secuencia didáctica pero no porque sea un asunto real. Los estudiantes no tienen elementos para participar, por lo general no han tenido opciones de participación pero tampoco las han pedido.

La evaluación en las prácticas pedagógicas

No hay un conocimiento suficiente sobre evaluación, hay una distancia entre lo que se ve y lo que se vivencia, los estudiantes se sienten inseguros a la hora de evaluar en las prácticas porque tienen un lugar que no es reconocido, pareciera ser un lugar secundario en la elaboración de las actividades, solo sirven de apoyo, ésta será una recomendación que hacer al programa. No es suficiente formar a los estudiantes en las instituciones, es preciso formar también a los profesores cooperadores ya que estos no permiten la innovación en evaluación.

Relación entre evaluación y aprendizaje

No encuentran una relación entre evaluación y enseñanza y aprendizaje, aún desde la perspectiva de docentes en formación solamente aparece la evaluación en las secuencias didácticas; sin embargo, allí se hace énfasis en eso que se enseña pero no en cómo se va a evaluar, como si la evaluación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

fuera un proceso final y no se considera parte misma del proceso de formación y que identificar cómo se enseña también ayudaría a identificar cómo se evalúa.

c) Acordar reglas del grupo focal

- Sin celular
- Intervenciones individuales
- Se espera que la persona termine de hablar para intervenir
- Todos debemos hablar
- Intervenciones de máximo dos minutos
- Se debate sobre las ideas, no sobre las personas
- Autorización para grabar: explicar qué se hará con el registro.

d) Organización de las preguntas que destinamos para este espacio

- ¿Cómo se aprende a evaluar?
- ¿Qué se necesita para evaluar bien?
- ¿Qué creen que necesitan saber sobre evaluación?
- ¿Han tenido vivencias significativas en la práctica con respecto a la evaluación?
- ¿El tamaño de los grupos incide en las estrategias de evaluación?
- ¿Cuáles son los tipos de evaluación?
- ¿Qué son criterios institucionales?
- ¿Conocen los fundamentos de la evaluación escolar?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3