

Estrategias para la evaluación de aprendizajes: pensamiento complejo y competencias

Práctica de evaluación como estrategia para el aprendizaje por competencias en un curso de Literatura española

José Horacio Rosales Cueva



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Proyecto coordinado por la Universidad Veracruzana, México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.

Práctica de evaluación como estrategia para el aprendizaje por competencias en un curso de Literatura española

José Horacio Rosales Cueva¹
horocue@yahoo.co; jrosales@uis.edu.co

Universidad industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia
Bucaramanga, noviembre de 2010

1. Presentación

En las páginas que siguen se presenta el proceso de incorporación de la evaluación como una estrategia para impulsar el desarrollo de las competencias del estudiante de programas de formación docente en lenguaje, específicamente en el dominio del análisis literario y, consecuentemente, en el ámbito de la didáctica de la literatura. Este proyecto se enmarca dentro del programa *Innova-Cesal*² y fue puesto en marcha durante el segundo semestre académico de 2010 (octubre de 2010 a febrero de 2011)³.

El proyecto tiene como propósito convertir los momentos de la evaluación del aprendizaje en escenarios en que el estudiante pueda asumir una lectura crítica de sus estrategias de estudio, de la valoración de las mismas y la toma de decisiones para mejorar su propio progreso en el camino hacia la profesionalización. En esta situación, el profesor aparece como un mediador que cede gradualmente al estudiante el manejo (parcial y con criterios precisados) de la valoración de lo que acontece con el aprendizaje propio y de los compañeros. Esta estrategia hace parte de un proceso de formación donde el futuro docente debe asumir crítica y responsablemente la evaluación de su progreso personal y de los otros frente a las expectativas de aprendizaje en campos disciplinares específicos, pero también en la interacción de estos con el desarrollo del pensamiento complejo, con diversos elementos del acervo cultural, el empleo de las TIC con la intención de mejorar la comprensión del mundo y con el modo de encontrar en éste los argumentos para sustentar las hipótesis personales de interpretación de textos.

2. La situación educativa de la intervención

2.1 El ámbito institucional

Los estudiantes a los que fue dirigida la estrategia de enseñanza y aprendizaje, con interés en los procesos de evaluación, hacían parte del curso de *Literatura española*, del programa de formación docente *Licenciatura en español y literatura*, de la Escuela de Idiomas, una de las ocho escuelas⁴ de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta universidad ofrece formación en áreas y niveles tecnológicos, en programas de pregrado y posgrado y cuenta con cinco facultades (en los dominios de ingenierías físico-mecánicas, ingenierías físico-químicas, salud, ciencias humanas y ciencias básicas), además del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia (INPRED), que ofrece programas virtuales y a distancia. Con 31 programas de pregrado, 26

¹ Profesor asociado de la Universidad Industrial de Santander, Escuela de Idiomas.

² "Innova-Cesal es un proyecto de colaboración académica propuesto por la Universidad Veracruzana junto con otras siete instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa. Su propósito central es contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo de esa manera tanto su mejor desempeño profesional como su más efectiva inserción en la sociedad. Cf. Portal en internet del Proyecto Innova-Cesal [en línea] URL: <http://www.innovacesal.org> (página consultada el 03-12-2009).

³ Este periodo académico está determinado así por causa de los diversos fenómenos de violencia institucional que conducen a las interrupciones de las actividades de la Universidad Industrial de Santander, lo que ya expresa algo de las condiciones socioculturales en las que se desarrolló esta experiencia.

⁴ En la UIS, las escuelas son las unidades académicas y administrativas de programas de formación de pregrado y de posgrado específicos; las escuelas se agrupan en facultades.

especializaciones, 9 especializaciones médico-quirúrgicas, 20 maestrías y 4 doctorados, esta universidad es considerada una de las cinco universidades líderes del país y la primera en la región santandereana (nororiente colombiano). El portal internet de la UIS es <http://www.uis.edu.co>.

La *Licenciatura en español y literatura* es un programa de formación de docentes para la educación media y propone el abordaje científico del lenguaje y de la lengua, acomete la dimensión científica e interdisciplinaria de las ciencias del lenguaje y plantea el estudio de los fenómenos creativos y estéticos del lenguaje (la literatura), entre otros propósitos. A lo largo del plan de estudios, se tratan los procesos pedagógicos y didácticos de la significación y la comunicación con la lengua española. Para ello, se tiene presente que la pedagogía y las didácticas particulares, tanto del español y de la literatura se han posicionado no sólo como campos de acción sino también de investigación científica, lo que asocia al lenguaje y a la educación con los procesos analíticos de orden político, económico, social y cultural de la realidad colombiana para la que se educa. Los procesos de formación implican el acompañamiento del formándose para potenciar, en él, el desarrollo cognitivo, el fortalecimiento de su dimensión ética y la manifestación de su saber ser y hacer en las competencias discursivas, comunicativas, educativas e investigativas. Para ello, es convocada una formación integral que implica las esferas de lo cognoscitivo, lo social y lo afectivo en el ejercicio profesional del egresado que debe ser, antes que nada, un ciudadano comprometido con los proyectos comunitarios que buscan mejoras calidades de vida del entorno social. En este marco de referencia, la evaluación del aprendizaje debe adquirir una intencionalidad diferente a la simple verificación de posesión de información y orientarse a la complejidad de los propósitos del programa de formación docente.

2.2 Perfil del egresado

El programa de formación de formadores en el campo del lenguaje contempla, entre otros aspectos del perfil del egresado, que éste se caracterizará por ser un ciudadano receptivo, crítico e innovador en los procesos educativos del lenguaje y de la comunicación humana; será poseedor de competencias de alta calidad de los componentes pedagógicos y didácticos del lenguaje y sensibilizador hacia la lengua materna y las lenguas extranjeras y hacia la cultura, con una visión de mundo desinteresada y humanista. Para ello, se prevé un alto compromiso ético y de apertura dialógica. El egresado de la licenciatura debe ser un guía del autoconocimiento del estudiante e interlocutor del libre pensamiento, debe fomentar y realizar la investigación en los diferentes campos del lenguaje. El egresado dominará, diseñará y utilizará herramientas para el aprendizaje dentro de claras estrategias y metodología innovadoras. En las expectativas de la acción del egresado se menciona que será actor participativo en el dominio del espacio público democrático y agente del cambio social desde el quehacer educativo y, consecuentemente, es defensor de la herencia cultural, la recreación de la misma y del cuidado del entorno natural del cual el ser humano no puede prescindir. Además de ello, este profesional se interesará por la preservación y la integridad de su corporeidad.

Este perfil comprende la competencia del estudiante para alcanzar mayores niveles de complejidad en las elaboraciones cognitivas, en los procesos de interacción humana cada vez más comprensivos y participativos y una mirada crítica sobre el acervo cultural del cual será mediador como educador. Para ello, deben ser alcanzados, progresivamente, y a través de experiencias concretas de ensayo, niveles de madurez para valorar el desempeño de cada actor social en estos compromisos. Esta tarea analítica y crítica que se relaciona con la naturaleza de la evaluación, naturalmente, se proyecta no sólo sobre la formación universitaria del educador, sino a lo largo de la construcción, en la práctica cotidiana misma, de la carrera profesional.

2.3 Las condiciones de la evaluación en el curso de *Literatura española*

La evaluación que se propone en el curso de *Literatura española* cuenta con los siguientes elementos:

2.3.1 Presaberes

El escenario de la intervención es la asignatura *Literatura española*, destinada a un grupo de 26 estudiantes, con la obligación de tomar este curso del componente de literatura del plan de estudios (los otros componentes son: lingüística y semiótica, ciencias de la educación, asignaturas de contexto o de otros programas de la universidad y lengua extranjera). El desarrollo de la materia tiene una duración de 16 semanas de actividad con acompañamiento docente (TAD) y dos semanas adicionales para procesos de evaluación final. Como se trata de un curso del sexto nivel del plan de estudios (constituido por diez niveles), los estudiantes ya poseen una serie de competencias llevadas a un cierto nivel de madurez en las asignaturas de los niveles precedentes; dichos logros están relacionados con:

- Las estrategias de aprendizaje y conocimiento de las dinámicas de la vida universitaria.
- El fortalecimiento de las competencias en lectoescritura y comunicación oral.
- El componente pedagógico (por ejemplo, con el estudio de asignaturas como *Fundamentos de pedagogía*, *Psicología del desarrollo*, *Teorías del aprendizaje*, *Diseño y planificación curricular*, *Historia y educación colombianas*).
- Una teoría general del conocimiento (*Epistemología*).
- Las competencias en el manejo de una lengua extranjera (cuatro niveles de francés, en el caso de los estudiantes de la *Licenciatura en español y literatura*).
- La teoría y el análisis literarios, específicamente *Introducción a la literatura*, *Teoría y análisis literario I (dramaturgia y/o ensayo)*, *Teoría y análisis literario II (lírica)*, *Teoría y análisis literario III (narrativa)*.
- La comprensión diacrónica de la lengua española (para ello, se ha cursado *Idioma antiguo I y II*, donde se aborda el latín clásico, e *Historia de la lengua*).
- Principios de semiótica general.
- Abordaje de la lingüística. En *Lingüística I* se analizan los fundamentos semióticos del lenguaje, por qué y cómo el lenguaje y la lengua se convierten en objetos de investigación científica y los grandes aportes de los paradigmas a la construcción de un metalenguaje de la disciplina; en términos analíticos y metodológicos, se abordan fenómenos fonéticos y fonológicos. En *Lingüística II*, los problemas se desplazan hacia la morfosintaxis, los fundamentos biopsicosociales del lenguaje, el problema de la gramática descriptiva y fenómenos específicos de la lengua española. *Lingüística III* se centra en problemas relacionados con operaciones de producción de enunciados y de textos y la correlación de la sintaxis con la semántica; en este mismo curso son analizados los textos en su organización lingüística y se abren las preocupaciones hacia otros horizontes como la relación entre lingüística y pedagogía del lenguaje, la traducción o la pragmática. El curso de *Lingüística IV*, que generalmente los estudiantes matriculan para ser cursada simultáneamente con *Literatura española*, enfatiza sobre asuntos sociolingüísticos, discursivos y la utilización de programas lógicos (*software*) para la investigación lingüística en el ámbito de la didáctica de la lengua.

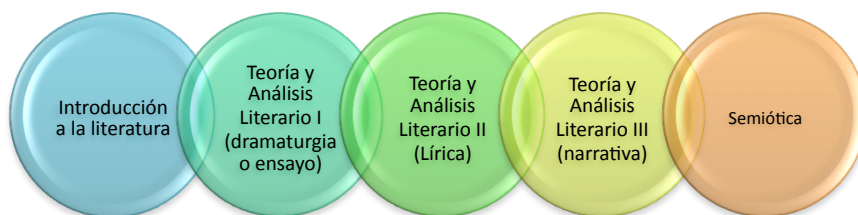


Figura 1. Esquema del recorrido teórico y metodológico en cursos del área de literatura (hasta sexto nivel de la licenciatura)

2.3.2 Dificultades de los estudiantes en Literatura española

Pese a estos precedentes en la formación del estudiantado, aparecen diversas dificultades que afectan el avance del programa de *Literatura española*. Los estudiantes poseen ciertos problemas que están relacionados con el diseño curricular de la licenciatura, otros con divergencias entre los docentes que dirigen las cátedras y, tal vez el más importante, la desarticulación de las asignaturas de literatura, lingüística y educación, de tal modo que los estudiantes no logran expresar claramente la relación entre, por ejemplo, el análisis de obras literarias, los fundamentos científicos que explican el funcionamiento de la lengua en la enunciación literaria y las condiciones en que el objeto literario, la lengua y el conocimiento científico de éstas establecen para las decisiones pedagógicas del profesor de lenguaje. Justamente, aquí aparece la necesidad de convertir los procesos de evaluación en un momento de articulación entre la observación del aprendizaje, la valoración del mismo, pero también de las estrategias pedagógicas, didácticas y evaluativas que los estudiantes de *Literatura española* experimentan y frente a la cual deben posicionarse metacognitivamente, lo que redundará en el desarrollo del pensamiento complejo y en la preparación para el desempeño profesional.

Algunas de las dificultades detectadas en los estudiantes a lo largo de las dinámicas de aula y los procesos de evaluación son las debilidades en los presaberes y competencias previas de ellos para ingresar a los niveles de dificultad de esta asignatura. Dado que *Literatura española* implica un análisis de obras literarias de la producción peninsular, los estudiantes ya deberían tener claridad cognitiva y un saber hacer frente a los procesos de búsqueda de información para abordar la obra literaria (búsqueda selectiva y crítica de la información sobre autores, obras, entorno socio-cultural, movimientos artísticos, interacciones de la obra en cuestión con otras artes, etc.). Aquí se incluye la competencia para aproximarse personal y analíticamente a la obra y no depender exclusivamente, para el abordaje de ella, de la autoridad académica, pues es imprescindible que el estudiante logre expresar cómo comprende las operaciones de enunciación del texto literario y cuáles son las razones de esas hipótesis interpretativas.

Además de ello, se espera que, en este nivel, los estudiantes tengan procedimientos claros para abordar analíticamente la obra literaria, por niveles, según métodos ya experimentados y precisos (narratología, semiótica narrativa, estilística, análisis de elementos retóricos, análisis elementos de cohesión y coherencia, etc.). Los estudiantes deben tener cierto nivel de madurez en las competencias en lectura, escritura y expresión oral para reconocer y expresar, organizadamente y dentro de la superestructura de los textos pertinentes, los análisis literarios, los resultados de sus investigaciones documentales sobre la literatura y modo de comunicación de tales trabajos académicos. A esto se suma una expectativa sobre una cultura general enriquecida, con información que articula el saber sobre el lenguaje, las artes, la literatura, la educación y las dinámicas de la civilización humana.

Sin embargo, es en estos apartados, mencionados en las viñetas precedentes, donde los estudiantes tienen más dificultades, vacíos de información y construcciones cognitivas elementales y aisladas (por ejemplo, el estudiante no logra establecer la relación entre lexicología, *frames*, *idioms*, elipsis, etc., en las operaciones de cohesión textual analizadas en los cursos de lingüística, con las figuras retóricas o las formas de enunciación de un tema en una obra literaria, etc.). Esto se complejiza con el hecho de que el estudiante tiene limitaciones en la cultura general: pocos de los alumnos afirman haber ido al teatro, conocer formas musicales diferentes a las masificadas mediáticamente, etc. Aparecen, de manera recurrente, las dificultades en la producción escrita y el reconocimiento de fuentes documentales. También se cuentan con problemas para el manejo de información compleja en los procesos de razonamiento y para establecer conexiones entre saberes de diferentes áreas del conocimiento a las que los formándose se han aproximado en otras asignaturas. Ejemplo de ello fue el desarrollo de la primera etapa del curso. Durante las primeras semanas, los estudiantes trataban las obras literarias de manera especulativa, no lograban demostrar con el texto analizado las hipótesis interpretativas y muchas afirmaciones eran producto de una deriva especulativa. Así, por ejemplo, aparecían con frecuencia erráticas definiciones lexicales, incomprensión del funcionamiento de un poema a partir de la estructura sintáctica del mismo o de la versificación, y la imposibilidad de caracterizar el funcionamiento de una figura retórica. Más adelante, los estudiantes manifestaron, por sí mismos (lo que era un propósito de las primeras evaluaciones) que no tenían método ni técnica para el análisis literario: "No sabemos cómo proceder...hemos visto las teorías y análisis literarios, pero no hemos aprendido a construir un

procedimiento de análisis...por eso estamos perdidos”, expresó Renata, una de las estudiantes del curso. Otro estudiante, Mario, expresó: “Yo no sé cómo analizar la obra. Yo busco lo que han escrito otros autores y veces me concentro más en eso que en la lectura de la obra en sí misma”.

A través de los primeros ejercicios de discusión y análisis de obras literarias propuestos en las clases, los estudiantes expresaban que habían leído la obra, pero afirmaban que “no sabemos cómo hacer para decir que el poema o la novela significa eso que usted descubre... ¿cómo lo hace usted?”. Aquí se trata, en suma, de un no saber hacer analítico frente a la obra, de la ausencia de un procedimiento para ir más allá de la superficie textual y de un mecanismo para demostrar que las afirmaciones que el analista hace sobre el texto son sostenibles porque el mismo texto literario las valida. Esto, precisamente, es un procedimiento complejo (nivel analítico, no simplemente de identificación y clasificación) que asocia la dimensión procedimental de la competencia (no solo la dimensión comprensiva inmediata) con una serie de procesos de argumentación y demostración. Naturalmente, los resultados de las evaluaciones iniciales fue dramático: bajas calificaciones que reflejaron un no saber hacer de los estudiantes. Este escenario planteaba retomar decisiones de carácter pedagógico y didáctico convenida con los estudiantes (para reforzar la articulación de la asignatura con la formación docente de ellos y la mirada crítica y metacognitiva sobre la experiencia en el curso de *Literatura española*). Las primeras evaluaciones detectaron estas dificultades en los estudiantes, pero era necesario que ellos las enunciaran y caracterizaran por sí mismos y expresaran la necesidad de implementar una dinámica diferente en el curso. **Aquí, la evaluación sirvió para una valoración metacognitiva realizada por el mismo estudiante sobre sus propias competencias.**

En lo sucesivo, el abordaje del entorno socio-cultural de producción y de actualización de una obra literaria, la información del autor y su influjo en la obra y en los parámetros de lectura (presaberes y axiologías del lector frente al autor mismo) y el análisis de la obra literaria en sí misma será abreviado con el nombre de **Escoa** (entorno sociocultural/obra/autor), para simplificar la escritura de esta articulación imprescindible en los procesos metodológicos del análisis literario emparentado con la visión fenomenológica y compleja del análisis cualitativo de datos. En esta visión del análisis literario se tiene presente la teoría de Jacques Fontanille sobre los procesos de interdeterminación de los niveles de la jerarquía de las prácticas semióticas según la pertinencia de la manifestación expresiva de las mismas en el seno de un horizonte cultural.⁵

2.3.3 Los desafíos de la evaluación en el curso de *Literatura española*

Expresado lo anterior, los desafíos del curso *Literatura española*, especialmente con respecto del proceso de evaluación considerado como una concatenación de momentos que permiten al estudiante analizar su propio proceso de aprendizaje y la definición de las acciones más apropiadas para mejorar la calidad de las dinámicas de la formación autónoma de sí mismo son:

- Iniciar un proceso de conversión de la evaluación del aprendizaje en un espacio en que el estudiante, guiado por el profesor, analiza críticamente y valora el proceso de aprender, lo que es pertinente no solo para la asignatura, sino para ulteriores procesos de formación.
- Superar la idea de que la evaluación cierra el proceso de aprender.
- Tomar determinaciones sobre el desarrollo del curso a partir de los resultados de las evaluaciones.
- Hacer que el estudiante sea partícipe activo de la evaluación formativa, dado que es parte de su futuro rol docente.
- Generar eventos de evaluación auténtica o que sean situaciones en los que el futuro docente deba exponer sus hipótesis argumentadas para discurrir sobre una obra literaria y sobre los dispositivos del funcionamiento de esta.
- Hacer de la evaluación un escenario de articulación y de complejización de los conocimientos y de las competencias del sujeto encaminado hacia el desarrollo de su autonomía para aprender, investigar y para educar.

⁵ Cf. FONTANILLE, Jacques. *Pratiques sémiotiques*. París: PUF, 2006.

- Convertir la evaluación en una oportunidad para mejorar la competencia del estudiante para la búsqueda de información, el desarrollo de un saber hacer analítico en el ámbito del lenguaje y la literatura y el mejoramiento de un saber hacer comunicativo.
- Hacer de la evaluación un disparador de la planificación de la actividad académica del estudiante, por parte de él mismo.
- Superar dificultades en la lectoescritura, específicamente en el manejo de textos discontinuos (tablas y diversas formas de representación del conocimiento científico) y en el nivel de la interpretación y la reflexión para hacer uso de la lectura en asuntos de la propia situación personal y sociocultural de aprendizaje.
- Superar el “contenidismo” prioritario en los cursos universitarios y dar lugar a la preocupación por el fomento de competencias en el dominio disciplinar.
- Generar pensamiento complejo y cuestionar algunos estereotipos aceptados sobre el nivel de complejidad (baja) con se han venido manejando la enseñanza de la literatura en los programas de formación docente: evitar el recurso exclusivo de fuentes documentales “fáciles” y manejo sintético del saber (sin profundidad que promueva la reflexión científica), las descripciones básicas del lenguaje y la suposición de que el maestro debe ser especialista sólo en el saber del ámbito de las ciencias de la educación y no en el dominio disciplinar del cual será mediador (estos modos de actuar restan la posibilidad de aproximarse a la complejidad del objeto de estudio y de sus interrelaciones, específicamente con el problema del aprendizaje del lenguaje).

Obviamente, el curso de *Literatura española* no logró todas estas ambiciones, pero sí pretendía ser un espacio en que se produjeran experiencias de aprendizaje y evaluación encauzadas hacia estos propósitos, con el objetivo de generar en los participantes inquietudes e ideas sobre alternativas de las dinámicas de los cursos universitarios.

3. La evaluación en *Literatura española*⁶

3.1. Diseño del curso

Abordar la *Literatura española* aparece como un aporte al entramado construcciones cognitivas, afectivas e intersubjetivas del futuro docente de lenguaje, especialmente con respecto de la comprensión del otro que con quien se comparte la misma lengua y grandes episodios y productos culturales comunes, entre ellos, la historia de la lengua y el influjo cultural debido a los procesos de conquista, colonización y las posteriores relaciones de interacción luego de la independencia latinoamericana. Más allá de tratarse de un recorrido histórico por obras representativas de la creación literaria de la península ibérica, se trató, en el curso, de:

- Abordar analíticamente** algunas obras españolas y portuguesas para comprender el funcionamiento del lenguaje dentro de la intencionalidad artística que nace de las contingencias de un entorno sociocultural⁷.
- Comprender la literatura con respecto de las situaciones socioculturales**, las estrategias de intercambio de perspectivas del mundo y la manera en que se construyen operaciones enunciativas y

⁶ En 3.1. se trata la planificación del curso; a partir de 3.3. Metodología se relaciona cómo la asignatura fue realmente desarrollada

⁷ Más que contexto, o aquello que de manera artificial y desconcontable rodea al texto, preferimos emplear el término entorno socio-cultural para aludir a las condiciones en que un fenómeno cultural, de cualquier naturaleza, como la literatura, aparece; la idea es superar la fragmentación entre texto/contexto y reconocer la dimensión fenomenológica, natural, solidaria, compleja y de interdeterminación entre el fenómeno y su universo de producción. En el entorno sociocultural está todo lo que constituye la cultura (con sus dimensiones políticas, sociales, económicas, artísticas, la vida cotidiana, etc.) o lo que Yuri Lotman denomina la semiosfera. En el ámbito de los estudios literarios, cuya naturaleza es racional, demostrativa o científica, se evitaría una dudosa y artificial discriminación entre obra, biografía del autor y el contexto histórico para poder formular que la obra aparece como resultado de una praxis enunciativa de la cual la obra y el autor hacen parte. La praxis enunciativa involucra al lector (incluso de otra época y otros lugares) en tanto fenómeno de organización global de todos los actos y eventos que tienen lugar en el discurso. Sobre el tema de praxis enunciativa, cf. FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique du discours*. Limoges: Pulim, 2002. Sobre la semiosfera, cf. LOTMAN, Yuri, *La semiosfera I*. Barcelona: Cátedra, 1996, especialmente el capítulo I.

relatos, para responder, con ellos, a estas necesidades de predicación y de otorgamiento de sentido a la experiencia.

- c. **Tratar los complejos procesos que acompañan la construcción del conocimiento en la literatura** y el impacto poderoso que ella tiene en la comprensión crítica de la acción humana, de la sensibilidad y de las relaciones intersubjetivas alrededor de problemas comunes y de la relación sujeto/mundo.

Identificación formal del curso *Literatura española*

- Código de la asignatura: 25304
- Sexto nivel
- TAD⁸: 04 horas teóricas semanales.
- TI⁹: 08 horas
- 04 créditos.
- Martes: 10-12 m.
- Viernes: 10-12 m.
- Aula 184, edif. Facultad Ciencias Humanas
- Profesor Horacio Rosales Cueva, horocue@yahoo.com
- Fecha de inicio: Bucaramanga, 05 de octubre de 2010.

De este modo, se hizo un abordaje tipo Escoa¹⁰ con el que se pretende intervenir en las dificultades recurrentes en este nivel de formación y típicamente reconocidas por los profesores y estudiantes de esta asignatura. El desarrollo del curso incorpora:

- a. **Implementación de método razonado:** Más allá de una rígida lectura academicista, el estudiante no logra superar la interpretación a la deriva y la especulación sin fundamento para lograr una lectura rigurosa que valide, con evidencias, las hipótesis interpretativas de la obra literaria, de los géneros y de las estrategias de enunciación (de valores, de procesos de transformación de estados del mundo del relato y de las estrategias de puesta en discurso del contenido), de modo tal que, más que un terreno de especulación, la literatura sea el escenario del goce y de la construcción de un complejo y sofisticado conocimiento sobre el mundo.
- b. **Hacer visible las redes de interacción de saberes y culturales:** El curso propone algunas obras o puntos de “anclaje” como referencias a movimientos, escuelas, estilos, géneros, circunstancias histórico-culturales, pero lo más interesante será que el estudiante construya la *visibilización* de las relaciones de orden rizomático que cada obra literaria entrafía en su modo de manifestarse y de conectarse con aquellas sobre las que se escribe y re-escribe y con el mundo del lector.
- c. **Investigar para superar visiones aplanadas de la literatura:** Para superar la visión de la literatura como simple secuencia histórica, el eje temático alrededor del cual se desarrolla el curso de *Literatura española* articula tres dimensiones discursivas: la pasional, la cognitiva y la intersubjetiva. Así, la orientación temática en el análisis de las obras será la tríada *pasión, muerte y razón*.

⁸ Trabajo con acompañamiento docente.

⁹ Trabajo independiente del estudiante (fuera del aula).

¹⁰ En lo sucesivo, el abordaje del entorno socio-cultural de producción y de actualización de una obra literaria, la información del autor y su influjo en la obra y en los parámetros de lectura (presaberes y axiologías del lector frente al autor mismo) y el análisis de la obra literaria en sí misma será abreviado con el nombre de Escoa (entorno sociocultural/obra/autor), para simplificar la escritura de esta articulación imprescindible en los procesos metodológicos del análisis literario emparentado con la visión fenomenológica y compleja del análisis cualitativo de datos.

3.2. Algunas consideraciones sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de *literatura española*

3.2.1. Aspectos teóricos y metodológicos frente al análisis literario

El desarrollo del curso de Literatura española partió de algunos principios conceptuales y metodológicos que entran en tensión con la deriva interpretativa. Algunos de ellos pueden sintetizarse así:

- a. **El análisis literario consiste en describir las operaciones** que dan fundamento al sentido de la obra. Los textos son manifestaciones de sentido y han sido construidos para ser leídos, por lo tanto, hacen parte de una compleja praxis enunciativa.
- b. **Antes de analizar, es indispensable leer (y releer) el texto.** La primera lectura busca obtener una percepción global del texto y de su contenido; las siguientes hacen parte de un proceso riguroso de búsqueda y de fundamentación de las afirmaciones que sobre ella se hagan.
- c. **Un texto reposa sobre una lógica: él es una construcción.** Leer consiste en buscar la ley de ese ensamblaje de sentido (una coherencia de significación). Como afirma Panier¹¹, esta lógica **no** es una regla lingüística de acomodo de palabras o de frases, ni una regla de organización de los estados de las cosas, de los “hechos” representados.
- d. **Existe, para el analista, una tensión entre el saber común y lo que el texto dice** efectivamente, así que lo que le interesa es la “puesta en discurso del sentido” y ello se constata en operaciones objetivas de la construcción del texto.
- e. **El análisis literario no da recetas para leer los textos** o para descubrir automáticamente “el” sentido único de un texto, afirma Panier.¹² El análisis parte de teorías y modelos de la significación puesta en discurso, provee las categorías descriptivas y elementos metodológicos. Pero son necesarios los lectores que se arriesgan a leer y verifican (y validan) analíticamente sus lecturas.
- f. **La metodología analítica de la literatura no es una receta**, sino una serie de indicaciones prácticas que conciernen a la lectura: ¿qué buscar en el texto?, ¿cómo establecer los niveles coherentes de observación?, ¿cómo dar cuenta de lo que se observa?, ¿qué preguntas plantear?, etc. Las preguntas convergen en la narratividad, el proceso discursivo y la enunciación.

Estos niveles y el eje de construcción y de articulación del sentido representan, para el trabajo de análisis, las posibles formas de entrar en la investigación literaria: según los textos, será más fácil o más difícil:

- distinguir los agenciamientos de acciones, de transformaciones de estados;
- diferenciar las correlaciones (contradicciones, oposiciones, correspondencias) entre los actores, los lugares o los tiempos;
- describir, de manera inmediata, los juegos de enunciación en la toma de palabra y la intersección de los puntos de vista.

En todo caso, la consigna es la misma: distinguir los agenciamientos del sentido, organizar de manera coherente las diferencias para describir la regla y establecer la relación de la obra con el universo humano al que pertenece y en el cual ella es actualizada.

¹¹ PANIER, Louis. Análisis semiótico de un texto (ficha técnica). Disponible [en línea] en <<http://semiouis.blogspot.com/2008/04/anlisis-semitico-de-un-texto-ficha.html>> (última consulta: 27 de febrero de 2011).

¹² PANIER, op. cit.



Figura 2. ¿Qué buscar en el texto? Aspectos analíticos.

3.2.2. Plan de desarrollo de la asignatura

Teniendo presente estas condiciones, el plan general e inicial de desarrollo de la asignatura (programa), además de lo ya expuesto, es el que sigue:

ACTUACIONES	OBJETOS DE MEDIACIÓN	EVIDENCIAS (DEL ESTUDIANTE)
<p>Participa en procesos de búsqueda y selección de información.</p> <p>Justifica la necesidad de comprender la obra literaria en estudio a través de procesos metódicos de análisis.</p> <p>A través de diversos escritos (continuos y discontinuos) expresa su comprensión de la obra sometida a análisis.</p> <p>Con ejemplos y procesos argumentativos, expone la relación posible de inter-determinación entre la cultura y la producción literaria de una colectividad específica.</p> <p>Compara el tratamiento de temáticas (<i>pasión, muerte y razón</i>) por diversos autores, géneros y corrientes literarias.</p> <p>Expone las consecuencias las formas de figuración del contenido en obras específicas de la <i>Literatura española</i>.</p> <p>Caracteriza recurrencias</p>	<p>Los textos y los discursos: del contenido profundo a las formas expresivas. Niveles de análisis.</p> <p>Los límites de la interpretación de la obra literaria.</p> <p>Las relaciones de pertinencia en los niveles de análisis de los objetos literarios y de éstos con respecto de una jerarquía de prácticas culturales.</p> <p>La narrativa del siglo XXI en España: la predicación sobre el acto de escribir. Rosa Montero: “La loca de la casa”, “El puñal en la garganta”.</p> <p>Siglo XX: Federico García Lorca: la re-escritura de los géneros, de lo popular y del arrebató pasional: “Bodas de Sangre”, “Doña Rosita la soltera” y “La Casa de Bernarda Alba”. Trabajos alternativos sobre literatura del siglo XX: a) El universo de Fernando Arrabal: “Pic-nic en el campo de batalla”, “El triciclo”. b) Miguel Delibes: “El camino”. c) Poesía de la guerra civil española: de Miguel Hernández y Rafael Alberti. d) La lírica nostálgica de Portugal, el fado, Fernando Pessoa.</p> <p>Siglo XIX. El pueblo gallego y el romanticismo en Rosalía de Castro: “Conto gallego” y poesía.</p> <p>La ilustración en la península española: Leandro Fernández de Moratín y “El sí de</p>	<p>Escritos de reflexión y ejercicios de análisis de casos (escritos) con el uso del metalenguaje de las disciplinas que intervienen en el análisis literario y de información pertinente obtenidas en fuentes diversas (seleccionadas rigurosamente).</p> <p>Formas de representación discontinua (tablas, gráficas, diagramas, mapas, etc.) para representar y expresar la comprensión de los temas de reflexión (procesos de análisis y síntesis).</p> <p>Explicaciones y caracterización de fenómenos literarios según modelos teóricos</p>

ACTUACIONES	OBJETOS DE MEDIACIÓN	EVIDENCIAS (DEL ESTUDIANTE)
<p>de estilo, tratamiento temático y de estrategias de enunciación en la <i>Literatura española</i>, específicamente en corrientes literarias y autores.</p> <p>Explica, con el recurso de textos continuos o discontinuos, la relación entre obras literarias sujetas a procesos de intertextualidad y re-escritura.</p> <p>En prácticas semióticas concretas, describe y esquematiza los procesos y estrategias de categorización (cognitiva) como parte del proceso de enunciación en una obra literaria específica.</p>	<p>las niñas”.</p> <p>El arrebató amoroso en la literatura portuguesa del siglo XVII. Mariana Alcoforado: “Cartas de amor de la monja portuguesa”.</p> <p>La riqueza del barroco y del siglo de oro español. Lope de Vega: “Fuenteovejuna”. “El perro del hortelano”. Miguel de Cervantes: “Entremeses”. “Novelas ejemplares”. Trabajos alternativos. Poesía de Garcilaso de la Vega, Francisco de Quevedo, Luis de Góngora.</p> <p>De la edad media al renacimiento. “La Celestina”, de Fernando de Rojas. Los autos sacramentales.</p> <p>La <i>Literatura española</i> de la edad media: las jarchas, los cantos sefarditas y la canción judeocristiana. Trabajos alternativos: El cantar del Mío Cid. <u>Lírica galaico-portuguesa</u> y las cántigas de amistad, de amor y de escarnio. Juan Ruiz: “El libro del buen amor”. Jorge Manrique: “Coplas a la muerte de su padre”.</p>	<p>de los mismos.</p> <p>Registro de la participación en foros (plataforma CENTIC).</p> <p>Intercambio de información por medios impresos y correo electrónico, participación en blog, etc.</p> <p>Ejercicios analíticos escritos en el aula y fuera de ella (sean individuales o grupales).</p>

3.3 Metodología

En su desarrollo efectivo, el curso entrecruzó cuatro dimensiones de trabajo dentro de las cuales estuvo presente (y sólo dentro de las cuales es comprensible) el proceso de evaluación:

- a. **Lectura de obras literarias:** selección de obras que fueron abordadas en clase y obras que cada estudiante debía abordar por su cuenta para ampliar el horizonte de intelección y la fruición de la literatura peninsular y universal.
- b. **Análisis metódico de obras literarias.** En cada caso de las obras literarias que se abordaron en el desarrollo del curso, se procedió a un análisis metódico de la misma, sea con acompañamiento del docente, sea de manera independiente (por parte de los estudiantes, pero de lo cual daban razón en procesos de socialización en el aula). El análisis consideró tres niveles fundamentales: la manifestación del objeto literario (figuras y operaciones retóricas); la organización de la normatividad que le es propia o de las estrategias de argumentación; los contenidos profundos o axiologías que son figuradas con el despliegue de los recursos transformacionales (normatividad y manifestación figurativa de superficie). En los análisis se consideró, además, el problema de las estrategias de enunciación del género literario y las relaciones de re-escritura de la obra (palimpsesto, intertextualidad). Los análisis de las obras no podían ser reemplazados por comentarios basados en paráfrasis de críticas de autoridad: los procesos analíticos debían ser demostrativos y basados en el acervo ganado por el estudiante a lo largo del plan de estudios.
- c. **La comprensión de la situación en un entorno sociocultural** (de producción y de lectura) de la obra literaria. Cada estudiante realizó investigaciones sobre la situación sociocultural de emergencia de la obra, el autor, los estilos y corrientes literarias y la importancia de la obra en la situación real de lectura. Esta serie de informaciones, junto con la lectura de cada obra particular fue el pábulo para proceder a los análisis y discusiones en el aula de clase. Este componente incluyó la observación de

versiones cinematográficas de obras literarias (que no reemplazan la lectura de las mismas) y la audición de fenómenos musicales sincréticos con literatura, como, por ejemplo, los cantos sefarditas, cantos de batallas, música religiosa y cantos populares (v. g. Federico García Lorca).

- d. **Observación de las decisiones didácticas en torno a la mediación en el aprendizaje de la literatura.** A lo largo del curso, se hicieron reflexiones y análisis, desde una perspectiva metacognitiva, de las estrategias de planificación, desarrollo y evaluación del mismo curso, de modo que la experiencia, en sí misma, fue un objeto de reflexión para las futuras decisiones didácticas de los futuros docentes de español y literatura.

Desarrollo de las sesiones. Procedimos, en cada sesión del curso, a la exposición de la problemática o tema que sería abordado. Consecutivamente, y a partir de las inquietudes planteadas por los estudiantes a partir de sus lecturas, se desprendió la discusión de diferentes aspectos y el análisis de ejemplos y ejemplares (talleres de análisis en grupos de estudiantes).

Los estudiantes realizarán, en su trabajo independiente, los esquemas, las síntesis y trabajos de análisis de sus respectivos objetos literarios convenidos. Algunas actividades tipo taller de análisis fueron programadas como estrategias de evaluación. Las actividades de los estudiantes se organizaron en:

- a. **Preparación previa:** a) la lectura individual de los materiales bibliográficos fundamentales y de apoyo. Esta lectura consiste en una interrogación de los textos, la investigación en fuentes de información y la elaboración de las síntesis y fichas con notas personales (memorias de lectura); b) discusión con compañeros de estudio de las memorias de lectura y discusión de profundización en temas de interés.
- b. **Actividades en aula:** El profesor presentó una situación problemática que puede ser enfrentada a partir de la preparación previa que han realizado los estudiantes, por ejemplo, el análisis de un poema o de un personaje y sus acciones, de figuras retóricas, etc.; b) se procedió al análisis de la situación problemática a través de la confrontación de puntos de vista sobre el asunto y con la utilización de herramientas analíticas que los estudiantes comprendieron en su preparación previa o que requieren de un trabajo de aula para su apropiación (trabajo diseñado por el docente sobre la pedagogía para la comprensión).

En el trabajo de acompañamiento docente se desarrollan actividades de análisis de casos (orientados por el docente) en un ambiente dialógico. Entre las actividades que sirvieron para desarrollar la evaluación del aprendizaje estuvieron presentes una diversidad de tipos de pruebas escritas (exámenes de selección simple entre varias opciones, exámenes con enunciados para afirmar o negar con argumentos, encadenamiento de argumentos o de factores relacionables por pertinencia, etc.), talleres de análisis literario (previos a la actividad en aula o en esta) que condujeron a debates en aula, ponencias del profesor y de los estudiantes, entrevistas a un grupo de especialistas sobre un tema (el entrevistador y los entrevistados eran los mismos estudiantes; en algunas ocasiones fue el profesor el entrevistador), presentación de escritos (ponencias, comunicaciones).

- c. **Actividades luego del trabajo de aula:** Cada participante construyó, de manera independiente y no controlada por el profesor, una memoria personal de la actividad presencial en el curso, donde sistematizaba sus conclusiones y planteaba dudas e interrogantes. Sobre esta base, el estudiante podía solicitar tutorías y orientaciones al docente y organizar su actividad en grupos de estudio (trabajo colaborativo). En el caso de los ponentes, ellos corregían el material de su autoría leído en clase (para ello, se sirvieron de los comentarios de demás estudiantes y del profesor). Los estudiantes entrevistados presentaron, 72 horas de la exposición oral, un escrito revisado (tipo ponencia) sobre lo expuesto.

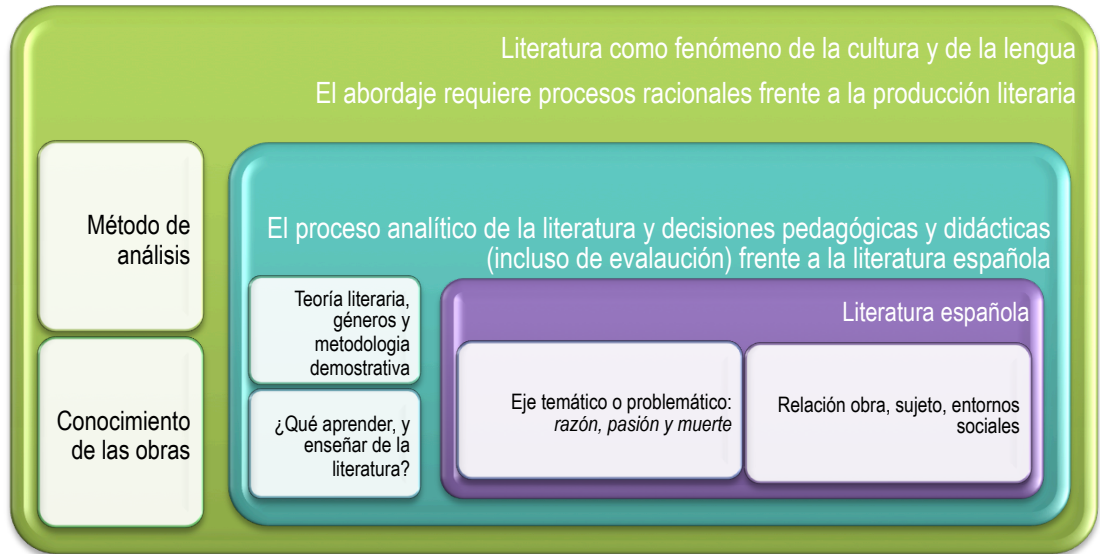


Figura 3. Plan general del desarrollo del curso de *Literatura española*.

3.4 Recursos

Los propios del aula. Recursos audiovisuales, reproducción de textos para el análisis de ejemplos y ejemplares, además de los recursos bibliográficos relacionados en la bibliografía de este documento (por las dificultades económicas de los estudiantes, se relacionó la bibliografía disponible en la biblioteca de la UIS así como enlaces de internet con acceso libre a obras literarias, considerando siempre los derechos de autor y de propiedad intelectual). Proyector de imágenes.

Enlaces en internet, del curso, para acceder a las obras literarias o a información sobre otros portales, métodos de análisis, para compartir hallazgos de los estudiantes, materiales en diversas mediaciones (audio, video, interactivos, etc.), entre otros: página de *Facebook en Semioliteratura UIS* y el blog de la Maestría en semiótica, <http://semiois.blogspot.com>.

3.5 Propósitos de la innovación en evaluación concertada con los estudiantes

La evaluación participativa y auténtica, desarrollada sobre principios y acuerdos claros entre profesor y estudiantes, es parte del aprendizaje como oportunidad para ser y hacer en una línea de progreso personal e intersubjetiva. Durante el desarrollo del curso se pretendía que el rigor de la evaluación, practicado con futuros docentes, fuera un espacio de reflexión didáctica en las siguientes condiciones:

- a. Procesos de evaluación no orientados exclusivamente a la promoción y sí al aprovechamiento del error como escenario para un aprendizaje situado y significativo.
- b. Evaluaciones constantes o frecuentes.
- c. La consideración de que el estudiante universitario requiere de acompañamiento docente en el afinamiento metodológico para aprender autónomamente y desarrollar un sentido crítico sobre la acción.
- d. Plantear la evaluación sin sorpresas (evaluaciones no anunciadas y sin especificación del objetivo de la misma y de los indicadores de logro que se espera que el estudiante demuestre haber alcanzado) que revisten estrategias pasionales indeseables en el proceso educativo; esto entraña el rediseño del programa de la asignatura para dar satisfacción a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la asignatura.
- e. Superar las deficiencias metodológicas de manera progresiva para el alcance de mayores logros en complejidad cognitiva frente a las competencias y el objeto de aprendizaje. Esto se traduce en que

las oportunidades de mejoramiento (la práctica de una nueva evaluación) luego de una evaluación con resultados fallidos.

- f. Empleo de indicadores de aprendizaje (tablas o rejillas con indicadores determinados según las competencias o actuaciones específicas de cada unidad de aprendizaje del programa de la asignatura).
- g. La evaluación no se restringió a pruebas, sino a diversos escenarios sobre los que se llevan registros convenientes para constatar el avance (mejoramiento) del estudiante a lo largo del curso.
- h. En este sentido, ningún registro alrededor de un indicador de logro puede considerarse como único y último, puesto que cada estudiante, sobre la base del ensayo y el error, puede ir progresando en la calidad de sus acciones.
- i. La evaluación del desarrollo de la asignatura: a través del registro personal del docente sobre el desarrollo del curso (bitácora), el registro de los ajustes al diseño (programa) y el registro electrónico de la actividades de estudiante y docentes en la plataforma de TIC institucional, los resultados cuantificados de la evaluación, las valoraciones verbales de los estudiantes sobre el desarrollo de la asignatura (lo que sucede normalmente en varios momentos a lo largo del semestre) fueron evidencias que permitieron construir una evaluación demostrable de los resultados del curso (logros, dificultades, limitaciones, nuevos desafíos, etc.).

3.6 Estrategias, actividades y evidencias de evaluación

3.6.1. Actividades evaluadas

- a. **Discusiones o debates dirigidos por el profesor:** a partir de la preparación previa de materiales de lectura (Escoa¹³) y de talleres de análisis de obras o de fragmentos de estas, los estudiantes discutieron aspectos de las obras literarias y establecieron su pertinencia alrededor del problema *pasión, razón y muerte*. A lo largo del semestre se configuró otro tema que se hizo dominante en el tratamiento de las obras: la mujer en la literatura española. Luego del desarrollo de cada discusión o debate, el profesor y los estudiantes hicieron balances sobre los logros y dificultades del grupo para el tratamiento de los temas, de lo que siempre emergía la mención de las limitaciones de los estudiantes frente a un saber hacer con la metodología de análisis y las estrategias de demostración de las hipótesis interpretativas que se formulaban con respecto de cada obra analizada: Estas inquietudes y balances funcionaron como estrategia metacognitiva sobre el progreso en la asignatura y como elementos para la toma de decisiones del desarrollo del curso. En este sentido, la evaluación no trataba de una medición del alcance de los aprendizajes, sino una valoración, de carácter metacognitivo, del curso y el desarrollo de las sesiones. Estos momentos fueron de gran importancia y ayudaron para que los estudiantes establecieran las relaciones entre esta asignatura y las otras del plan de estudios y aportaran en las decisiones sobre el desarrollo mismo de la asignatura.
- b. **Diversidad de tipos de pruebas escritas:** a lo largo del curso se practicaron evaluaciones breves, en diversidad de formularios, para que el estudiante entrara en contacto con diversas alternativas de evaluación del aprendizaje en literatura y para que las evaluaciones fueran breves, precisas y sobre temas establecidos, por consenso, para cada prueba puntual. Generalmente estas evaluaciones escritas, de 15 a 20 minutos de duración, contenían preguntas de selección simple de una entre varias opciones, enunciados para afirmar o refutar con argumentos, recuadros para esquematizar el tratamiento metodológico de un aspecto de una obra literaria, recuadros para enunciación de hipótesis de interpretación de obras o de pasajes de ellas, recuadros con enunciados que debían ser correlacionados por pertinencia entre ellos, pero también preguntas abiertas y recuadros para completar información, etc. Luego de la práctica de algunas de las pruebas, los estudiantes intercambiaban las hojas y, con la guía del profesor, obraban como coevaluadores. Para ello, el profesor enunciaba las respuestas previstas y que objetivamente eran las acertadas (demostrables y elaboradas, antes de cada prueba, por el profesor). Esta última estrategia permitía a los estudiantes entrar con juicio crítico en la comprensión del mecanismo de evaluación con cada una de las

¹³ **Escoa:** abordaje del entorno socio-cultural de producción y de actualización de una obra literaria, la información del autor y su influjo en la obra y en los parámetros de lectura (presaberes y axiologías del lector frente al autor mismo) y el análisis de la obra literaria en sí misma (entorno sociocultural/obra/autor).

diferentes pruebas planteadas (tipos de examen), formular dudas e inquietudes sobre los contenidos de cada prueba o pregunta y, adicionalmente, permitían obtener un resultado casi inmediato sin necesidad de que fuera el profesor el único evaluador con función de calificador. Estas evaluaciones estaban acompañadas por indicadores de logro, especialmente en aquellas en que el estudiante debía expresar una autoevaluación. Debe advertirse que ningún estudiante consideró que cualquiera de las evaluaciones de este tipo fuera fácil. Algunos tipos de preguntas son las que siguen:

1. Formulación breve de hipótesis	<p>En el recuadro que sigue, plantea una hipótesis interpretativa del poema “Desmayarse, atreverse...”, de Lope de Vega.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div>		
2. Argumentación sobre una afirmación.	<p style="text-align: center;">ENUNCIADO</p> <p><i>En la novela “La loca de la casa”, de Rosa Montero, se insiste en que la locura es un estado patológico que conduce a la pérdida de cualquier asidero afectivo, cognitivo y social del escritor, más aún de la escritora.</i></p>	<p style="text-align: center;">¿V o F?</p>	<p style="text-align: center;">ARGUMENTO DE CONFIRMACIÓN DE REFUTACIÓN DEL ENUNCIADO</p>
Esquematación sobre un procedimiento de análisis o de un resultado	<p>Esquemata el sistema de valores (al menos dos valores opuestos o en tensión) englobantes en “El caballero de las botas azules”. Puedes recurrir a la representación por isotopías o el cuadrado semiótico.</p>		

- c. **Ponencias individuales** (de 10 a 15 minutos) preparadas por los estudiantes, siguiendo las normas para la presentación de comunicaciones en encuentros académicos: estas ponencias, planificadas y programadas con suficiente anticipación, contaron con procesos de heteroevaluación y coevaluación a partir de formularios con indicadores de logros que tramitaban los estudiantes en función de auditorio. Por cada ponente eran asignados tres evaluadores. Al comprar los resultados de las calificaciones que derivaban de las evaluaciones diligenciadas por los estudiantes con los resultados expresados por el profesor, las variaciones eran de $\pm 0,3$ puntos, lo que estaba determinado por la precisión de criterios de evaluación en el uso de las rejillas (formularios de evaluación). En la ponencia, el estudiante podía leer su comunicación oral, tal como en los congresos, encuentros académicos, etc., y podía hacer empleo de recursos audiovisuales (los que fueron descartados por los estudiantes a los largo del curso).
- d. **Entrevistas a grupos de estudiantes sobre un tema, conjunto de obras u obra específica.** Aquí se trata de un entrevistador, escogido entre los estudiantes y que, en unos 40 minutos, dialogaba con dos, tres o cuatro estudiantes que han preparado una serie de materiales y análisis y que deben responder, ágilmente, a las preguntas del entrevistador. Este ejercicio, muy dinámico y muy bien acogido por los estudiantes, contó con procesos de heteroevaluación y coevaluación y generó, luego de la entrevista, un espacio adicional para preguntas y comentarios de los asistentes; entre los

comentarios estaban aquellos de evaluación del ejercicio de entrevista y de la calidad de las respuestas, el tratamiento de la información, etc.

- e. **Escritos.** Luego de las comunicaciones orales, el ponente debía hacer llegar al profesor, por correo electrónico, la ponencia corregida o mejorada según el debate (espacio de preguntas y respuestas) que seguían a la comunicación o ponencia. Igualmente, los estudiantes presentaron trabajos escritos con el análisis de poemas, cuentos, reseñas de novelas, etc. Dichos trabajos fueron evaluados por el profesor con una rejilla de indicadores de logro y con una clave de colores para indicar elementos mejorables (dado que los trabajos se enviaban por correo electrónico, en archivo adjunto al mensaje, era práctico para el profesor hacer comentarios marginales en el mismo escrito).

Estas actividades fueron escenarios fundamentales del proceso de evaluación del curso, por tratarse de actividades no muy convencionales (diferentes a exámenes de preguntas abiertas y elaboración de un ensayo de uso típico en esta asignatura) y por las dinámicas de coevaluación y de re-elaboración de materiales luego de la presentación. Estas experiencias, por ser simulaciones de la actividad real del analista y del docente que comunica a otros sus análisis, con la práctica de estrategias didácticas, se consideran que son esencialmente procedimientos de evaluación auténtica. Es importante señalar que las experiencias de desarrollo del curso, especialmente las de evaluación, son serían una referencia didáctica para el futuro docente de lengua (sean valoradas positiva o negativamente, útiles o inútiles) y son parte de un abanico de posibilidades del cual escoger o a partir del cual generar nuevas ideas en los procesos didácticos.

En muchos momentos de desarrollo del curso se hicieron análisis de cómo este se estaba realizando y se reflexionó sobre las problemáticas de los estudiantes ya enunciadas 2.3.4 y 3.1 (cf. supra). De ello emergían decisiones importantes sobre el re-diseño de la asignatura, énfasis en determinados aspectos para mejorar la competencia analítico-literaria del estudiante, el problema de la articulación del saber sobre entorno sociocultural de una obra, biografía del autor y las hipótesis analíticas de la obra en sí misma. De esto resulta que si bien los resultados cuantitativos (notas) no mejoran enormemente con respecto de los resultados históricos de los estudiantes del programa de licenciatura, sí se evidencia una mejor comprensión de qué se evalúa, por qué se evalúa, cómo se evalúa y cuáles son las intencionalidades del curso son respecto de la formación de un analista literario que se desempeñará como docente.



Figura 4. Actividades de aula que se convirtieron en escenarios de evaluación auténtica.

Dentro del curso estuvo presente una estudiante proveniente de un programa de español y literatura de una universidad mejicana y ella expresaba su sorpresa por el interés analítico sobre la experiencia del desarrollo del curso, sobre todo por el manejo didáctico del mismo, preocupación que no existe en el programa de formación de ella puesto que no se trata de la formación de profesionales en docencia.

3.6.2. ¿Cómo calificamos?

Calificar se impone en la Universidad Industrial de Santander, pero debería ser un resultado que representa una serie compleja de momentos de valoración provisional del proceso de aprender. La acumulación de calificaciones conduce a un estado final del proceso en el curso y es requerido para pasar a otras asignaturas. Las actividades de evaluación fueron regidas por una tabla de indicadores de logro que analíticamente expresaba el nivel al que correspondía el desempeño del estudiante. Los criterios de estas rúbricas de evaluación, conocidas por los estudiantes (ellos tenían copia de la tabla que sigue) sirvió como pilar para cualquier rejilla empleada para valorar cada actividad considerada como evento de evaluación:

COMPETENCIA↓	COMPETENCIAS Y NIVELES DE CALIDAD EN EL DESEMPEÑO CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE LOGRO Y EVIDENCIAS: <i>El estudiante evidencia en sus expresiones (orales y escritas)</i>		
	LOGRADO (L) (100%)	MEDIANAMENTE LOGRADO (ML) (70%)	INDICIOS DE LOGRO (IL) (30%)
Participa en procesos de búsqueda y selección de información.	Conocimiento claro, preciso, complejo del entorno sociocultural de la obra, de la experiencia vital del autor y de elementos de la teoría y análisis literario (TAL) conectados pertinentemente.	La información evidenciada ha sido simplificada y posee débiles conexiones con el análisis literario.	Posee pocas informaciones con algunas conexiones con la obra.
Justifica la necesidad de comprender la obra literaria en estudio a través de procesos metódicos de análisis.	La argumentación sobre este aspecto es consistente, practicada y sostenida enciclopédicamente. Uso del metalenguaje de la disciplina.	La argumentación es débil y sin soportes enciclopédicos en la disciplina. Metalenguaje dubitativo.	La argumentación es solo especulación personal, sin conexiones con antecedentes enciclopédicos.
A través de diversos escritos (continuos y discontinuos) expresa su comprensión de la obra sometida a análisis.	La explicación de su comprensión de la obra es precisa, basada en demostraciones, con el metalenguaje adecuado dentro de la perspectiva de la TAL.	La explicación de la comprensión es aceptable, pero posee elementos no demostrados, endebles o basados en la especulación.	La explicación es elemental: sin el uso del metalenguaje y con hipótesis contradictorias y no soportadas por la obra.
Con ejemplos y procesos argumentativos, expone la relación posible de inter-determinación entre la cultura y la producción literaria de una colectividad específica.	La relación de la obra con el situado sociocultural (SSC) es pertinente, bien argumentada y demostrada con información compleja y completa.	La relación de la obra con el SSC está fundamentada, pero contiene vacíos e hipótesis aventuradas o tendenciosas o podrían ser consideradas como especulación.	La relación obra y SSC es especulativa, sin soportes conceptuales, pero asoma algunos elementos aprovechables.
Compara el tratamiento de temáticas (<i>pasión, muerte y razón</i>) por diversos autores, géneros y corrientes literarias.	Establece relaciones de intertextualidad temática con obras conocidas en el universo de la creación literaria y artística en general.	Las conexiones intertextuales son limitadas al mismo autor, género y época literaria.	Las conexiones intertextuales se hacen solo con el autor y no son demostradas.
Expone las consecuencias las formas de figuración del contenido en obras específicas de la <i>Literatura española</i> .	Explica cómo la estructura formal de la obra incide en el sentido de la misma; para ello, recurre a demostraciones con el metalenguaje de la disciplina y a TAL.	Las relaciones entre el aparato formal y conceptual de la obra son planteadas sin demostraciones claras.	Las relaciones entre forma y significado son sugeridas.

Expone las consecuencias las formas de figuración del contenido en obras específicas de la <i>Literatura española</i> .	Explica cómo la estructura formal de la obra incide en el sentido de la misma; para ello, recurre a demostraciones con el metalenguaje de la disciplina y a TAL.	Las relaciones entre el aparato formal y conceptual de la obra son planteadas sin demostraciones claras.	Las relaciones entre forma y significado son sugeridas.
Redacción de textos argumentativos, explicativos o interpretativos sobre obras literarias.	Plantea las convergencias y variaciones de la obra analizada con respecto de estilos, géneros, movimientos y corrientes literarias; para ello, la argumentación es sólida y basada en soportes documentales.	Las convergencias y variaciones de la obra analizada con respecto de estilos, géneros, movimientos y corrientes literarias son planteadas con algunos vacíos de información.	Plantea las convergencias y variaciones de la obra analizada, con respecto de estilos, géneros, movimientos y corrientes literarias, de manera intuitiva o no demostrada.
Con respecto de redacción de textos:	Menos de 0 a 4 errores	de 5 a 8 errores	entre 9 y 12 errores
Con respecto de la ortografía en los	Menos de 0 a 4 errores	de 5 a 8 errores	entre 9 y 12 errores

El **No logrado** no aparece en la tabla porque se trata de ausencia de actividad o de evidencia en ese indicador de logro: el estudiante no alude al aspecto evaluado.

En el desarrollo del curso y para el empleo de diferentes rejillas basadas en la tabla precedente (rúbricas de evaluación) fueron implementadas las estrategias de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, asignando a cada etapa un porcentaje de una nota. Todas las notas, a partir de las tablas de indicadores, se convierten a calificaciones numéricas y se registraron en la planilla que se divulga semanalmente a los estudiantes. En este sentido, ningún registro alrededor de un indicador de logro puede considerarse como único y último, puesto que cada estudiante, sobre la base del ensayo y el error, pudo ir progresando en la calidad de sus acciones. Por ejemplo, la producción de un texto escrito (tipo artículo científico que presente el proceso de análisis de un caso o la resolución de un problema tratado por el estudiante a lo largo del curso) tuvo un seguimiento a través de varias etapas; este seguimiento permitió registrar el avance o no del estudiante en las expectativas consignadas en los indicadores de logro o de aprendizaje. Posteriormente, el conjunto total de logros fue sometido a procesos de conversión cuantitativa para satisfacer las normas institucionales para registro de calificaciones. Los resultados pobres condujeron a repetición de evaluaciones (si anular la precedente, pero equilibrando los porcentajes).

La conversión de indicadores en notas se hacía por cálculo simple según lo especificado en cada formato; posteriormente, los estudiantes y profesores acordaban los porcentajes y el sistema de registro de calificaciones (en algunos casos, un registro de una nota corresponde al producto de varias actividades, especialmente cuando una de ellas arrojaba resultados muy bajos y debía repetirse para que el estudiante, sobre el error, repalnteara su acción frente a la respuesta).

4. Conclusiones

El participante, a través del trabajo académico propuesto en este curso, fortaleció sus competencias para mejorar los procesos de lectoescritura de textos literarios, soportar hipótesis interpretativas de los textos literarios a partir de evidencias obtenidas en las relaciones de pertinencia de la obra con dinámicas de la praxis enunciativa de la cultura, realizar búsquedas de información sobre la *Literatura española*, en diversas fuentes, y proceder con la comprensión y selección crítica de la misma. Igualmente, el estudiante encontró oportunidades para hacer uso preciso y coherente del metalenguaje de las disciplinas relacionadas con los procesos de análisis de objetos literarios, soportar teóricamente aspectos de los procedimientos analíticos de la obra literaria, producir textos (continuos, discontinuos) rigurosos para comunicar (incluso por medio de TIC) la construcción de la comprensión de fenómenos la

Literatura española, lo mismo que participar activamente en procesos de intercambio de información y de fortalecimiento intersubjetivo del aprendizaje en el ámbito de la *Literatura española* y de cualquier fenómeno literario.

El empleo de diversas evaluaciones para evidenciar los logros progresivos del estudiante y el empleo de las rúbricas y rejillas de evaluación, con criterios claros y preciso, fueron elementos fundamentales en la toma de conciencia del proceso de valoración del resultado y la construcción metacognitiva sobre el desarrollo del curso. Con las actividades desarrolladas alrededor de la valoración del aprendizaje se logró iniciar un proceso de conversión de la evaluación del aprendizaje en un espacio en que el estudiante, guiado por el profesor, analizó críticamente el proceso de aprender, superar la idea de que la evaluación cierra el proceso de aprender y, de manera crucial, tomar determinaciones sobre el desarrollo del curso a partir de los resultados de las evaluaciones. El estudiante fue, además, el actor protagónico de los eventos de evaluación auténtica.

De este modo, la evaluación fue una oportunidad para mejorar la competencia del estudiante para la búsqueda de información, el desarrollo de un saber hacer analítico en el ámbito del lenguaje y la literatura y el mejoramiento de un saber hacer comunicativo.

5. Bibliografía citada

FONTANILLE, Jacques. *Pratiques sémiotiques*. París: PUF, 2006.

FONTANILLE, Jacques. *Sémiotique du discours*. Limoges: Pulim, 2002.

LOTMAN, Yuri, *La semiosfera I*. Barcelona: Cátedra, 1996.

MONTERO, Rosa. *La loca de la casa*. Madrid: Punto de lectura, 2006.

PANIER, Louis. Análisis semiótico de un texto (ficha técnica). Disponible [en línea] en <<http://semiohis.blogspot.com/2008/04/anlisis-semitico-de-un-texto-ficha.html>> (última consulta: 27 de febrero de 2011).

6. Anexos

Algunos formatos (ejemplos) de evaluación

FECHA				
EXPOSITOR				
TEMA				
EVALUADOR				
INDICADORES	L 1.0	ML 0.7	-ML 0.3	NL 0
La exposición cumple con exigencias formales (tiempo, documentos de apoyo, lectura de ponencia, precisión y claridad, etc.)	x			
La exposición evidencia la relación obra-autor.		x		
La exposición se basa en un análisis detallado de la obra, tanto del contenido como de las formas expresivas.			x	
La exposición establece la relación obra-cultura y movimientos literarios.		x		
La hipótesis de lectura está coherentemente demostrada.			x	
Totales	1	1.4	0.6	0
Calificación	3.0			

RESULTADOS ESCRITOS DE UN TALLER ANALÍTICO				
INDICADORES	L 1.0	ML 0.7	-ML 0.3	NL 0
El trabajo cumple con exigencias formales (extensión referencias bibliográficas completas, coherencia, etc.)				
El trabajo se basa en un análisis de elementos de contenido y de las formas expresivas de cada obra literaria.				
El trabajo logra establecer elementos que soportan el sentido de las obras literarias y de la relación entre ellas.				
El trabajo evidencia la lectura completa y detallada de las obras literarias.				
El trabajo establece una relación de las obras literarias con temáticas del entorno sociocultural del lector.				
Totales				
Calificación				
Clave (para interpretar comentarios del profesor)				
<ul style="list-style-type: none"> • Verde: Revisar elementos conceptuales. Hay errores. • Azul: El análisis está bien encaminado, pero el resultado es erróneo o no convincente. • Gris: Problemas de redacción. • Rojo: Errores de técnica documental (citas, referencias, organización de la superestructura textual, etc.) y necesidad de precisar la fuente de información. • Rojo: Faltas a la ortografía. • Azul: intervenciones del evaluador en el texto. 				

TRABAJOS ESCRITOS				
INDICADORES	L 1.0	ML 0.7	-ML 0.3	NL 0
El trabajo cumple con exigencias formales (extensión referencias bibliográficas completas, coherencia, etc.)				
El trabajo se basa en un análisis de elementos de contenido y de las formas expresivas de la obra literaria.				
El trabajo logra establecer elementos formales que median en el sentido de la obra literaria y de la relación con otras producciones poéticas.				
El trabajo evidencia la lectura completa y metódica, con fundamentos teóricos, de la obra literaria.				
El trabajo se expresa con el metalenguaje propio de las ciencias del lenguaje y el análisis literario.				
Totales				
Calificación				
Clave (para interpretar comentarios del profesor)				
<ul style="list-style-type: none"> • Verde: Revisar elementos conceptuales. Hay errores. • Azul: El análisis está bien encaminado, pero el resultado es erróneo o no convincente. • Gris: Problemas de redacción. • Rojo: Errores de técnica documental (citas, referencias, organización de la superestructura textual, etc.) y necesidad de precisar la fuente de información. • Rojo: Faltas a la ortografía. • Azul: intervenciones del evaluador en el texto. 				