

El diario literario como estrategia evaluativa para profesionales de la educación en formación

Mary Luz Montoya Sáenz¹

Alfonso Ríos Sánchez ²

Raúl Munevar Molina³

Resumen: El presente artículo surge de la necesidad de generar cambios en los procesos evaluativos tradicionales en la educación superior, a fin de favorecer el desarrollo de competencias específicas y transversales de docentes en formación. En consecuencia, se propone el Diario Literario (DL) como una estrategia evaluativa eficiente y dinamizadora de conocimiento a futuros licenciados en Lenguas, quienes tienen la responsabilidad de hacer consciente su proceso pedagógico, una vez que este mismo proceso se verá replicado en sus prácticas profesionales. El DL va mucho más allá de un simple registro de clase; busca desarrollar en el estudiante las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales propias de una evaluación de los aprendizajes por competencias, promoviendo la autorregulación del conocimiento a través de la implementación de otros recursos evaluativos como auto, hétéro y coevaluación. A esto se suma la posibilidad de articular los procesos académicos con las experiencias personales que conlleven a la reflexión.

Palabras clave: Formación por competencias, portafolio literario; auto, hétéro y coevaluación; personalización del aprendizaje; construcción de nuevos conocimientos; formación de profesionales de la educación; circularidad pedagógica.

¹ Maestría en Lingüística. Docente de tiempo completo, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas. Correo electrónico: mlmsaenz@gmail.com.

² Máster en Investigación e Innovación en Educación. Maestría en Historia de América Latina. Mundos Indígenas Tutor catedrático, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correo electrónico: alriosan@gmail.com.

³ Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Maestría en Investigación y Tecnología educativa. Docente del Departamento de Estudios Educativos, director del grupo de investigación CUE (Currículo, Universidad y Empresa) Categoría Colciencias B, de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: ramumo11@gmail.com.

The literature portfolio as an assessment strategy for pre-service teachers

Mary Luz Montoya Sáenz¹

Alfonso Ríos Sánchez ²

Raúl Munevar Molina³

Abstract: This article is the result of an interest in generating changes in traditional evaluation processes in higher education, as to favor the development of specific and cross-curricular competencies in pre-service teachers. The literature portfolio is proposed as an assessment strategy for pre-service language teachers, who are responsible for gaining awareness on their learning processes, considering they will replicate them in their professional practice. The literature portfolio allows teachers to go beyond simple class records, it aims at developing in students cognitive, procedural and attitudinal skills in terms of evaluating competencies in learning, promoting self-regulation of knowledge through the implementation of other assessment resources such as self-assessment, collective assessment and co-evaluation. Additionally, the possibility of articulating academic processes with personal experience that lead to reflective thinking is attained.

Key Words: competency based teaching, literary portfolio, self-hetero and co-evaluation, individualized learning, new knowledge development professional training and educative, task-cycling pedagogy.

¹ Maestría en Lingüística. Docente de tiempo completo, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas. Correo electrónico: mlmsaenz@gmail.com.

² Máster en Investigación e Innovación en Educación. Maestría en Historia de América Latina. Mundos Indígenas Tutor catedrático, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correo electrónico: alriosan@gmail.com.

³ Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Maestría en Investigación y Tecnología educativa. Docente del Departamento de Estudios Educativos, director del grupo de investigación CUE (Currículo, Universidad y Empresa) Categoría Colciencias B, de la Universidad de Caldas. Correo electrónico: ramumo11@gmail.com.

Introducción

Este artículo, de carácter divulgativo, presenta los resultados de una experiencia de estudio en contexto universitario, en la aplicación de una estrategia evaluativa. En un primer momento, esboza las líneas de pensamiento en las que se apoya la propuesta evaluativa: conceptualización del indicador de desempeño por competencias, definición de portafolio e importancia de la personalización de los productos de aprendizaje. En un segundo momento, se describen cada uno de los pasos y las secuencias metodológicas, así como los criterios para valorar los componentes del DL. Por último, se presentan los resultados y el análisis de los datos con los comentarios respectivos, donde se halla que la valoración que hacen los estudiantes de la aplicación de la experiencia resulta ser significativamente positiva, en tanto se logran unir vivencias personales y desarrollo profesional.

Referentes generales

La enseñanza universitaria pasa por momentos de ajustes y debates teóricos que están dejando de lado la enseñanza tradicionalista para incorporar la enseñanza desde una perspectiva práctica. Este tránsito, entre enseñanza memorística y con arreglo a la formación ilustrada hacia a la enseñanza basada en competencias, está marcado por tendencias y claros posicionamientos, como también desde justificaciones diversas (Calderón, 2011).

La formación por competencias en la educación universitaria entra discretamente en el escenario curricular, la cual se justifica por la necesidad de potenciar procesos prácticos que complementen la teoría en cada una de las áreas del saber. Por consiguiente, es natural que la incorporación de este tipo de procesos formativos pase por diferentes momentos de análisis crítico, de acuerdo con los efectos posteriores a su aplicación (Fernández, 2008). Este artículo es el resultado de un estudio llevado a cabo en la Universidad de Caldas (Manizales, Colombia), que buscó poner a prueba prácticas innovadoras dentro del marco de referencia de la formación por competencias aplicadas a futuros profesionales de la educación, específicamente a futuros licenciados en Lenguas Modernas.

Siguiendo la lógica del debate, la formación por competencias puede ser entendida como parte de los mecanismos de control y agenciamiento propios de la escolarización de la universidad (Martínez, 2010), postura crítica que advierte sobre la necesidad de evaluar constantemente dicha incorporación. Paralelamente, la formación literaria que atañe a futuros profesionales de la lengua, debe de corresponderse con procesos de valoraciones culturales propios de la sociedad colombiana, con tal razón que la justificación de los fundamentos para los lineamientos curriculares debe hacerse dentro de coordenadas sociales y culturales (Moreno, 2005).

Así pues, la formación por competencias puede significar una alternativa curricular para los cursos de profesionales de la educación en formación, y en particular en cursos de Literatura, porque la enseñanza de esta también participa de los procesos de ajuste modélico basado en competencias (Fernández, 2008; Moreno, 2009; Dueñas, 2013). Y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar de la evaluación puede ser un gran diferenciador del desarrollo pedagógico (Perrenoud, 2008).

En el modelo de enseñanza tradicionalista objetivista, la evaluación es el resultado del proceso y la evidencia final de la actividad pedagógica. Por el contrario, la formación por competencias considera la evaluación como un proceso de continua valoración y paralelo a todas las actividades que hacen parte del aprendizaje, por lo que la base de dicha valoración es la consideración de complementariedad en tanto reúne proceso y resultado (Perrenoud, 2012).

Basados en la necesidad de diseñar nuevas formas para realizar el seguimiento valorativo de los avances educativos de los estudiantes universitarios, y en particular de aquellos que cursan carreras para el desempeño profesional de la docencia, se aplica una estrategia evaluativa que una tres componentes metodológicos: el uso de indicadores de desempeño basados en las competencias, el diseño de portafolios de contenidos ajustados a los cursos en literatura y la personalización de los productos de aprendizaje. Esta propuesta se presenta a estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la

Universidad de Caldas, que participaron de los cursos de Literatura del Siglo XX, dos grupos, y Literatura Colombiana, un grupo, durante el periodo académico 2014-2.

Indicadores de desempeño por competencias

La educación basada en competencias se ha convertido en una vertiente epistemológica que promueve cambios disruptivos en los procesos metodológicos (Morin, 2002). Aprender a aprender (Delors, 1996) es una práctica pedagógica necesaria y de constante transformación dentro del diseño curricular (Quintero, Yepes, Munévar, 2006), como también una competencia para promover en los estudiantes a través de la producción de evidencias de aprendizaje (De Miguel, 2005).

Por consiguiente, crear espacios formativos a través de los cuales los estudiantes puedan adquirir las habilidades necesarias para fortalecer la capacidad de argumentación, el análisis de información, como también desarrollar el pensamiento crítico, son las condiciones más recomendables para conjugar la habilitación de condiciones básicas para un buen desempeño (Tardif, 2006).

Siguiendo a Tobón (2004), es posible entender la competencia como la aplicación práctica de las habilidades que se desean adquirir. Estas competencias requieren un seguimiento desde la perspectiva metodológica, y los niveles de desempeño son la forma eficiente de establecer las condiciones de dicha

competencia (Moreno, 2004; De Miguel, 2005). A su vez, el seguimiento valorativo de las habilidades que adquieren los estudiantes puede darse a través de los indicadores de desempeño, los cuales se ajustan esquemáticamente a las llamadas rejillas de valoración y que están muy identificados metodológicamente con la formación por competencias.

El uso del portafolio

El portafolio es una herramienta muy productiva para el seguimiento, la estimación y la valoración de los productos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes durante un proceso de aprendizaje (Gallardo y Sierra, 2015). Puede ser considerado un medio potencial para indagar sobre la gradualidad de los avances, al establecer posibles niveles de desempeño mediante la revisión continua (Pertuz, 2006). A su vez, es una buena forma de entrenamiento, considerado dentro del proceso formativo, para el desarrollo profesional docente, puesto que la evaluación de desempeño docente requiere de evidencias concretas, y dichas evidencias deben ser estimativamente seleccionadas, organizadas por criterios concretos, que permitan dar a conocer los desempeños desde las diversas formas de las competencias profesionales (Guzmán y Marín, 2011; Marín, Arbesú, Guzmán y Barón, 2012); evaluación de desempeños de la profesión docente, que poco a poco se convierte en tendencia latinoamericana (Vaillant, 2008).

De igual manera, se estima que la formación de competencias docentes puede estar relacionada transversalmente

con la adquisición y el fortalecimiento de habilidades genéricas, entre ellas las cognitivas, las procedimentales y las actitudinales (Blanco, 2007), habilidades muy necesarias para buenos desempeños en la relación pedagógica.

En cuanto a la habilidad cognitiva, considerada fundamental para el ejercicio docente y por ello para su formación, se tienen en cuenta aspectos como la definición, reflexión y relación de los contenidos que tendrá el portafolio y promueve la organización, el análisis, la transformación de las mismas condiciones de la evaluación. La habilidad procedimental permite la ejecución de la valoración técnica de las condiciones necesarias para alcanzar la competencia, puesto que pone en marcha varias acciones planificadas que permiten un seguimiento puntual del propósito planteado. Y en cuanto a la habilidad actitudinal, esta permite lograr la adecuación de los contenidos con los procesos metacognitivos y proyectivos. La conjugación práctica de estas habilidades a través del diseño de portafolio hace de este instrumento un medio adecuado para la evaluación, y por tanto un aplicación efectiva para el desempeño curricular (Ramos, Herrera, y Ramírez, 2010).

Personalización de los productos de aprendizaje

La medición del desarrollo cognitivo de los procesos en que participan los estudiantes puede concretarse en la creación de indicadores de desempeño sobre los productos del aprendizaje (Moreno, 2009). Los productos del

aprendizaje pueden ser considerados como todos aquellos materiales formales y no formales que construyen los estudiantes en cada una de las etapas del proceso formativo. Las interacciones de saberes previos, expectativas formativas, actividades explorativas y orientaciones pedagógicas, pueden dar como resultado productos de aprendizaje en dos posibles dimensiones: una formal, que puede connotar la materialización por medio de objetos evidentes; y una no formal relacionada con aquellas actitudes y aptitudes que se promueven en los estudiantes al participar del proceso formativo (Ahumada, 2005). Una valoración que se instale dentro de la formación por competencias puede centrarse en la estimación de la dimensión formal implicada en la no formal.

Basándose en los componentes anteriores, se propuso implementar una estrategia evaluativa de carácter innovador, a fin de evidenciar las oportunidades que puede significar el diseño de nuevos instrumentos para la valoración de los desarrollos cognitivos personales a través de un producto de aprendizaje (Ahumada, 2005). Desde esta iniciativa, el diario literario (DL) puede ser entendido como un conjunto de acciones y decisiones para darle sentido a lo que leemos, experiencia a lo que entendemos y vida a lo que creemos. Es así como se desea proponer el DL en tanto estrategia evaluativa.

El DL busca relacionar de forma ventajosa los contenidos del curso con la evaluación y la reflexión, y que dicha

relación sea personal y concreta en lo que se refiere a los contextos en los cuales se desarrollaron la escritura, los objetivos del estudiante y los trabajos escritos. Puede definirse como algo más que una serie de borradores y trabajos finales organizados al azar. Un DL de trabajos en curso de literatura abarca cuatro características:

a. Busca ser selectivo, en tanto que la elección de los contenidos se hace con un criterio específico, el de selección, el cual permite estimar y valorar la capacidad de categorización y relación como un mecanismo para entender el nivel de contextualización.

b. Intenta ser reflexivo, en tanto que todas las entradas que se realizan en el diario buscan evidenciar un grado de análisis reflexivo de los temas y contenidos desarrollados durante el curso.

c. Se enmarca dentro del carácter comunicativo, en tanto que este instrumento pretende ser un medio para la expresión creativa y literaria de los estudiantes. El fortalecimiento de la capacidad de la creación literaria requiere de medios específicos para su desarrollo, por lo que al comprender, criticar y generar ensayos literarios es posible crear condiciones para comunicar mejor desde las condiciones técnicas.

d. Posee un carácter evaluativo, en tanto que se busca que el DL sea un medio para el estudiante de estimar la construcción de un portafolio de contenidos, en la fases de diseño,

ejecución y autogestión; y para el docente en un instrumento válido para evidenciar la conjugación de habilidades propuestas (procedimental, cognitiva y actitudinal).

Los aspectos más relevantes que se pueden considerar a modo de aplicabilidad en este estudio son:

1. Comprobar la aplicabilidad y la eficiencia del DL como estrategia evaluativa en la enseñanza-aprendizaje de la literatura en profesionales de la educación en formación.

2. Probar si el DL ayuda a favorecer el desarrollo de competencias.

3. Establecer los beneficios de la inclusión de indicadores de desempeño a través de habilidades, facilitar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y si estos a su vez permiten identificar los avances personales de cada estudiante.

Método

La propuesta de implementación de esta estrategia evaluativa fue presentada a los profesionales de educación en formación que se inscribieron en los cursos de Literatura del Siglo XX y Literatura Colombiana, con 82 estudiantes en total: 37 por ciento, hombres; 63 por ciento, mujeres, en edades entre los 18 a 34 años. A los estudiantes se les presentó al inicio del curso la propuesta de construcción del DL, se les entregó un folleto instructivo donde se especificaron las características básicas que podrían tener en cuenta para diseñar el diario. Posteriormente se les

presentó un esquema de seguimiento valorativo de las tres habilidades (actitudinal, procedimental y cognitiva), donde, a través de niveles de desempeño, se les formularon los alcances esperados en cada uno de los ítems según criterio. Aproximadamente a la cuarta semana de desarrollo del curso, hubo una intervención orientativa, donde se aclararon dudas sobre la construcción y la selección de los contenidos. De nuevo hubo otra intervención sobre la semana octava con los mismos intereses. Finalmente, en la penúltima semana del curso, los estudiantes socializaron los DL, a los cuales se aplicaron los instrumentos para la triangulación valorativa desde la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, basados en el mismo esquema de criterios para su desarrollo.

De acuerdo con la anterior descripción, se puede sostener que el desarrollo metodológico de esta estrategia de estudio giró en torno a la construcción del DL, el cual reúne las experiencias personales en relación con cada uno de los contenidos temáticos abordados durante el curso. Para este fin, se diseñaron cuatro estrategias complementarias de configuración de experiencias. La primera fue el diseño de un taller de sensibilización sobre la vida de los autores, a través de presentaciones emotivas, y exposiciones sobre las corrientes literarias más representativas; se organizaron dos salidas de campo especiales con el propósito de provocar experiencias de choque; se planificaron ejercicios de

lectura y escritura creativa. Cada una de las actividades propuestas sirvió de insumo para la constitución del DL. Para el análisis de la implementación se ha seguido un camino complementario: se han tomado para el análisis los resultados discriminados de las valoraciones que se obtuvieron en las tres habilidades, en los tres procesos valorativos (coevaluación, autoevaluación y valoración por el docente del curso).

La valoración de la implementación de la experiencia fue considerada como una parte central de la valoración final. De acuerdo con la normativa de la universidad en cuanto a la ponderación de las actividades, se dividió el desarrollo valorativo del DL, en tres aspectos evaluativos: la coevaluación fue configurada con un 15 por ciento de la nota final; la heteroevaluación con

un 20 por ciento; y la autoevaluación con un 15 por ciento. El porcentaje complementario fue valorado a partir de las otras actividades (dos exámenes, un taller grupal y una exposición), que a su vez contribuyeron a la construcción del DL.

Para el análisis de la experiencia de implementación se propusieron los mismos criterios diseñados a través de las habilidades. Cada habilidad está constituida por criterios de ejecución desde los cuales poder considerar la aplicabilidad de la experiencia. Por tanto, son estos mismos indicadores las bases orientativas para estimar la pertenencia de la aplicación del DL. Se presenta a continuación, a modo de ejemplo, la rejilla de criterios para la habilidad conceptual.

Tabla 1.

Rejilla de valoración 1 - Habilidad conceptual

HABILIDADES CONCEPTUALES					
ESCALA DE DESARROLLO					
ITEM	1	2	3	4	5
Relaciona contenidos del curso.	Relaciona los contenidos del curso en el DL, pero no logra vincularlos.	Relaciona los contenidos del curso proponiendo una vinculación inicial.	Relaciona los contenidos del curso vinculándolos temáticamente.	Relaciona los contenidos del curso vinculándolos creativamente.	Relaciona los contenidos del curso en el DL creativamente, agregándole nuevos y ampliando temáticamente.
Relaciona épocas y autores.	Ubica temporalmente los principales autores en su época histórica.	Relaciona los principales autores con su época histórica caracterizando tendencias.	Relaciona y caracteriza los principales autores con su época histórica, identificando su relevancia.	Relaciona y caracteriza los principales autores con su época histórica, explicando su impacto literario.	Relaciona y caracteriza los principales autores con su época histórica, valorando críticamente cada aporte literario.
Relaciona obra y su aporte histórico.	Nombra las principales obras y su importancia histórica.	Asocia obras con momento histórico caracterizando sus aportes.	Jerarquiza y clasifica las obras en cada época, por su aporte literario.	Explica el aporte de cada obra caracterizando su tendencia y valora su importancia histórica.	Crítica creativamente cada obra literaria evidenciando los aportes realizados en cada época histórica.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos fue planteado desde una combinación entre una mirada cuantitativa de las valoraciones numéricas y el análisis de contenido de las respuestas a preguntas sobre el DL.

Análisis de datos

El primer análisis corresponde entonces a una mirada sobre los resultados obtenidos de la valoración en general. Las siguientes tablas evidencian los resultados logrados por

los estudiantes, participantes de los tres grupos (Literatura del Siglo XX en dos grupos y Literatura Colombiana en un grupo). Las valoraciones corresponden a cada uno de los cálculos logrados en cada una de las habilidades (conceptual, procedimental y actitudinal).

La tabla 2 corresponde a los resultados logrados comparativamente por grupos, tomando como eje de análisis la mediana del conjunto de los resultados y el promedio de estos, además la desviación estándar de las valoraciones auto reportadas.

Tabla 2.

Comparativa por grupos. Resultados por habilidades en autoevaluación

		H. Con	H. Pro	H. Act	AUTO
SIGLO XX G1	<i>Mediana</i>	3,00	3,40	2,63	3,01
	<i>Desv.Est.</i>	0,88	0,93	0,66	
SIGLO XX G2	<i>Mediana</i>	3,45	3,60	3,70	3,58
	<i>Desv.Est.</i>	0,54	0,69	0,79	
COLOMBIANA	<i>Mediana</i>	3,55	3,40	3,65	3,55
	<i>Desv.Est.</i>	0,44	0,64	0,46	

La autoevaluación fue considerada una faceta de suma importancia dentro del proceso valorativo; en este sentido, cada estudiante tomó la rejilla como punto de referencia para estimar sus avances a partir de niveles de desempeño en la constitución del DL. En esta faceta, la valoración de la habilidad procedimental fue la mejor estimada por los estudiantes

a partir de su autorreporte. Esta buscó que se desarrollaran habilidades como la identificación de una hipótesis macroestructural, el análisis de obras literarias, la intencionalidad del autor, conocer las intencionalidades de las personalidades de las obras analizadas y la argumentación de ideas. El rango valorativo del conjunto de los datos es

< 3 – 3,58, aspecto de consideración positiva, teniendo en cuenta que es a partir del autorreporte.

La tabla 3 corresponde a la coevaluación. Esta se llevó a cabo después de la presentación en una

dinámica grupal de cada uno de los DL. Aleatoriamente se entregaron diez rejillas para llevar a cabo esta faceta. Es de considerar que la coevaluación como estrategia evaluativa posee una dimensión socializadora de la pertinencia y aplicabilidad del producto realizado.

Tabla 3.

Comparativa por grupos. Resultados por habilidades en coevaluación

		H. Con	H. Pro	H. Act	CO
SIGLO XX G1	<i>Mediana</i>	3,25	3,05	3,00	3,10
	<i>Desv.Est.</i>	0,91	0,79	0,84	
SIGLO XX G2	<i>Mediana</i>	4,00	3,80	4,20	4,00
	<i>Desv.Est.</i>	0,56	0,50	0,50	
COLOMBIANA	<i>Mediana</i>	3,60	3,50	3,50	3,50
	<i>Desv.Est.</i>	0,43	0,38	0,44	

La sumatoria de los resultados de valoración que hacen los compañeros es estimada positivamente, puesto que todos estos resultados, en general, fueron superiores a 3,2. Por habilidades, la coevaluación destacó la habilidad conceptual, con solo un margen superior a la habilidad actitudinal de 0,15; esta correspondía a valoraciones sobre la relación entre los contenidos del curso, entre las épocas y autores, y entre la obra y su aporte histórico. Por consiguiente, si tomamos como punto de análisis este componente valorativo, podemos afirmar que la realización del DL cumplió con las indicaciones de criterio

planteadas, aspecto que se corrobora con la estimación valorativa de los coevaluadores.

La siguiente tabla corresponde a los resultados logrados desde el ejercicio heteroevaluativo. Para llevarlo a cabo, se empleó como recurso estratégico el aporte organizativo que hace el monitor académico. La monitoría académica es una apuesta pedagógica, donde un estudiante de semestres superiores presta apoyo para el desarrollo del curso. En este caso, uno de los aportes desarrollados fue la evaluación, dentro de la dimensión heteroevaluativa.

Tabla 4.*Comparativa por grupos. Resultados por habilidades en heteroevaluación*

		H. Con	H. Pro	H. Act	HETERO
SIGLO XX G1	<i>Mediana</i>	4,00	3,80	3,75	3,85
	<i>Desv.Est.</i>	0,51	0,46	0,51	
SIGLO XX G2	<i>Mediana</i>	4,00	4,20	3,75	3,98
	<i>Desv.Est.</i>	0,63	0,48	0,36	
COLOMBIANA	<i>Mediana</i>	4,00	4,20	3,50	3,90
	<i>Desv.Est.</i>	0,15	0,32	0,42	

Comparando las estimaciones valorativas en conjunto, las diferencias por habilidades no son muy grandes: el rango diferencial es menor a 1,2, aspecto que nos permite afirmar que el desarrollo en conjunto es valorado positivamente. Específicamente la dimensión de menor valoración es la habilidad actitudinal que corresponde a la actividad lectora y analítica, a la capacidad de relacionar contenidos con vinculación crítica, al análisis relacional de contenidos con experiencias personales y a la proyección; en cuanto a ella, podemos afirmar que la diversificación de miradas evaluativas sobre la implementación del DL logra un nivel positivo de desarrollo, ya que la estimación autoevaluativa es confrontada por la estimación entre la coevaluación y la heteroevaluación.

Análisis de contenido

La siguiente etapa corresponde a una mirada cualitativa, que parte de las

respuestas de los estudiantes sobre la encuesta realizada al final de curso. Para esta se realizó una consulta en línea, para la que se empleó un formulario de Google. Los estudiantes respondieron voluntariamente a las inquietudes que giraron en torno a aspectos que facilitaron la elaboración de DL, dificultades encontradas, sugerencias para agregar, relación de esfuerzo-dedicación y valoración lograda. Las respuestas recibidas fueron en total 19, aproximadamente un 23 por ciento del total de la población.

Nos interesó consultar a los estudiantes sobre aquellos aspectos de la formación previa que facilitaron la elaboración del DL. Diseñamos esta cuestión basados en la consideración de la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Para construir un nuevo conocimiento, con perspectiva estable, la autorregulación de los insumos

permite considerar el escalonamiento del aprendizaje y la acumulación de nuevos conocimientos. Las respuestas nos permitieron comprender un posible alcance progresivo en camino de una autorregulación:

Estudiante 7: “Quizá en mi caso, lograr incluir mis sentimientos y perspectivas en un escrito principalmente, pues la literatura aparte de representar la creatividad del hombre puede crear mundos imaginarios”.

Estudiante 9: “Ver el mundo y observar el comportamiento de todo lo que nos rodea, eso influye directamente y claro, las experiencias vividas y sentidas”.

En cuanto a las dificultades encontradas, los estudiantes que diligenciaron el cuestionario nos permitieron entender la necesaria relación en la planificación de cualquier estrategia pedagógica de aspectos personales, profesionales y sociales conjugados para la construcción de nuevos conocimientos y aplicables en el DL. El reconocimiento de las dificultades hace que la estrategia de implementación se pueda mejorar progresivamente.

Estudiante 2: “Precisamente, el hecho de ‘abrirse’ y poder escribir lo que se desea expresar me causó un poquito de dificultad, ya que hay movimientos que expresan ideologías que tal vez sean algo complejas de tratar, pues pueden resultar algo fuertes y es algo complicado manifestar la estrecha relación que pueden tener estas ideas y el pensamiento propio y vivencias”.

Estudiante 5: “Las dificultades principales fueron acomodar toda la información que tenía en cosas muy puntuales para no hacerlo muy extenso sino muy preciso”.

Frente a la cuestión sobre aspectos que recomendarían agregar al DL, los estudiantes en conjunto dan sugerencias metodológicas, pero en estas hemos podido evidenciar que la personalización de la estrategia empleada para la realización de un producto de aprendizaje es la condición más apreciable para un buen desarrollo.

Estudiante 6: “Podría agregar un análisis personal, pero contextualizado con una temática en especial, ya sea social, cultural, religiosa etc., de alguna obra diferente a las trabajadas durante el semestre, una que previamente conozca; esto como estrategia docente para saber qué tanta capacidad de profundización tiene el alumno y qué tanto lee”.

Estudiante 14: “Mi experiencia personal, eso faltó”.

Por último, se consultó sobre la relación entre esfuerzo-dedicación y valoración lograda. Nos importa mucho este componente de la implementación de la estrategia evaluativa, puesto que se busca cerrar la brecha que existe entre estos dos elementos con la formulación de criterios de niveles de desempeño.

Estudiante 5: “Lo que más destaco de esta metodología es que no hay reglas para realizarlo, todo se deja a la imaginación y creatividad de cada persona, sin embargo considero

importante que siga siendo a mano pues esto le da un valor agregado más que hecho en computador. Sí, estoy de acuerdo con la nota, porque lo importante es el proceso creativo, la elaboración del diario me permitió ampliar aún más los conocimientos sobre las distintas épocas, las obras y los autores”.

Estudiante 13: “No, debido a que noté que se valoró la cantidad y no la calidad, considero que un trabajo breve pero bien elaborado debe valorarse incluso más que un trabajo ‘extenso’ y con una cantidad de información (no analizada, no sintetizada, no asimilada); así que recomendaría a el o la docente a cargo que califique y no cuantifique (calidad no cantidad); para no crear alumnos perezosos y conformistas, sino analíticos y controversistas”.

Comentarios

Iniciar procesos de ruptura gnoseológica implica, muchas veces, correr riesgos y enfrentarse a muchas resistencias pedagógicas. Nuestra estrategia evaluativa buscó promover la personalización de los productos de aprendizaje e implicación crítica en la construcción de nuevos conocimientos. En general podríamos afirmar que hemos realizado una aplicación metodológica innovadora, bajo la perspectiva de formación por competencias, donde el portafolio se personaliza en diversidad de orientaciones. Así, como estrategia esta puede incluirse en la formación por competencias, lo que puede ser una oportunidad metodológica para superar la enseñanza tradicionalista.

En consecuencia, el DL puede ser una buena estrategia para aplicarse en cursos de literatura, no solo para la formación de profesionales de educación, sino de otros planes académicos.

Existen otros aspectos metaevaluativos que se han analizado y que describimos para el aporte en la réplica de experiencias significativas. Consideramos que existe una resistencia al cambio metodológico por parte de los estudiantes. En algunos momentos, los estudiantes verbalizaron que el ejercicio era tedioso y que llevar registro de cada actividad era dispendioso y les exigía mayor tiempo que rendir un parcial o una prueba tradicional. Frente a esto, sugerimos que es importante seguir trabajando en propuestas innovadoras, de tal manera que despierten el interés y la conciencia de la formación continua para el desempeño profesional docente.

La práctica profesional docente es dinámica en la medida en que se enriquece de la innovación constante. La aplicación de nuevas estrategias evaluativas puede permitir al docente la ampliación del espectro comprensivo para el registro valorativo. El cuestionamiento crítico y desmitificador de las prácticas evaluativas tradicionalistas centradas en los contenidos conceptuales, puede ser abordada desde el fortalecimiento de otras habilidades necesarias, como las actitudinales y las procedimentales. En nuestro DL, hemos procurado equilibrar estas habilidades, y los resultados nos evidencian que fueron bien estimadas.

La enseñanza de la literatura debe, necesariamente, favorecer y evidenciar procesos personalizados en los que cada

estudiante manifieste sus aprehensiones, avances e inquietudes frente a su propia experiencia vital; es decir, conjugar, poner en comunión al estudiante y a la persona, dos roles inseparables dentro y fuera del aula de clases. La literatura como expresión humana debe entenderse y enseñarse del mismo modo. Cualquier conocimiento literario se valida en la experiencia personal de cada estudiante, es decir, cuando se contempla y se deja participar de manera activa al sujeto estético, aquel que siente y se deja conmovir.

La formación de profesionales de la educación puede basarse en una relación de complejidad, es decir, en la que cada uno de los aspectos tiene necesaria atención, tanto en su conjunto como en su particularidad. La literatura, pues, posee muchas dimensiones para explorar, y la mejor forma para engranar la fundamentación de la formación en la expresión es por medio de las manifestaciones personales de cada estudiante. En este sentido, el DL es

propuesto como una forma de expresión de los intereses literarios.

La formación de la profesionalidad depende de la práctica de ella. La formación universitaria contiene una dimensión práctica a la cual es necesario recurrir constantemente. La formación en competencias profesionales para la educación requiere de unas habilidades específicas para orientar procesos curriculares concretos. Las habilidades procedimentales, comportamentales y actitudinales, pueden ser especificadas para la práctica formativa de los profesionales de la educación.

Por último, consideramos que el diseño de programas universitarios ha de contener la circularidad pedagógica enmarcada en la perspectiva freireana (Freire, 1997), de tal forma que al hacer conciencia de cómo aprendemos y de qué recursos empleamos para construir nuevos conocimientos, podremos ayudar a otros a replicar en los demás la práctica innovadora dentro de su futura práctica profesional (Guzman y Marin, 2011).

Referencias bibliográficas

- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencia y vivencia de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 11-24.
- Blanco, F. (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. En: A. Lopez y L. Abello. *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 61-96.
- Calderón, A. M. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, 6, 204-217.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC, Universidad de Oviedo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco. Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Unesco.
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 135-156.
- Fernández, A. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 11-34.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gallardo, M. y Sierra, E. (2015). El portafolio de los estudiantes como alternativa a las pruebas estandarizadas de competencias. *Qualitative Research in Education*, 72-102.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 14, 151-163.

- Marín, R.; Arbesú, I.; Guzmán, I. y Barón, V. (2012). El empleo del portafolio en la formación- evaluación de competencias docentes. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 38(1), 5-21.
- Martínez, A. (2010). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Moreno, J. (2005). La competencia literaria en la cartografía de los lineamientos del MEN. *Enunciación*, 10(1), 102-106.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- _____. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: Enfoque y tendencias. En G. González. *El conocimiento en la función de extensión*. Hidalgo: Cincide, 93-118.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar a otros saberes?* Barcelona: Graó.
- _____. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pertuz, W. (2006). El portafolio: un diálogo necesario para la cualificación de la escritura. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 52-61.
- Quintero, J.; Yepes, J. y Munévar, R. (2006). La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 275-290.
- Ramos, A.; Herrera, J. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizajes móvil: un estudio de caso. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, vol. 17(34), 201-209.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montreal: Ca. Chenelière Éducation.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(22), 7-22.