



Escuela de Ciencias del Lenguaje

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ECAES

**MARCO DE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y ESPECIFICACIONES DEL EXAMEN ECAES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA.**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA Y LENGUAS EXTRANJERAS**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES ESPAÑOL E INGLÉS**

**EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS**

**LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN**

Documento preparado por:

Gloria Rincón Bonilla.

Mauricio Pérez Abril.

Patricia Duarte.

Santiago de Cali, 13 de mayo de 2004

*La Universidad del Valle y en su nombre la Escuela de Ciencias del Lenguaje, así como el grupo Coordinador de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior para las licenciaturas en Educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Lenguas Modernas y Lengua Castellana y Literatura, ECAES, agradece a las Directivas y demás funcionarios del ICFES, a los Decanos, Directores y Docentes de estos Programas en todo el País, su entusiasta y decidida colaboración en la realización de este proyecto.*

*Santiago de Cali, Mayo de 2004*

**Comité Coordinador General**

Gloria Rincón B. **Universidad del Valle**  
 Gladys López J. **Universidad del Valle**  
 Mauricio Pérez A. **Universidad Pedagógica y U.  
 Javeriana**  
 Fernando Vásquez R. **Universidad Javeriana**  
 Patricia Duarte A. **Universidad Pedagógica**  
 Alejandro Castro B. **Editor, autor de textos escolares de  
 inglés.**

EN EL ANÁLISIS, DISCUSIÓN Y DECISIONES REFERENTES A LOS ASPECTOS CONCEPTUALES, ESTRUCTURA Y TIPO DE PRUEBA PARTICIPARON ACTIVAMENTE:

**1.- TALLER DE LA ZONA CENTRO:**

- Martha Quijano, Clara González **Pontificia Universidad Javeriana –Bogotá**
- Rosmery Cifuentes Bonett, Pedro Baquero y Darío Naranjo Mayorga **U de La Salle- Bogotá**
- Dora Calderón, Mario Montoya Y Luz Marly Durán. **Universidad Distrital Francisco José de Caldas- Bogotá.**
- Consuelo Montaña, William Sierra **Universidad La Gran Colombia- Bogotá**
- Martha Lucía Zerrate, Johanna Rocío Moscoso y Erika Fernanda Cortés **Universidad El Bosque- Bogotá**
- Huberto Obando **Corporación Universitaria Minuto de Dios- Bogotá**
- Rubén Darío Vallejo, Vladimir Sánchez Riaño **Universidad Santo Tomás- Bogotá**
- Gloria Marién Rondón **Fundación Universitaria Monserrate- Bogotá**
- Jairo Aníbal Moreno, Miryam Cruz **Universidad Antonio Nariño- Bogotá**
- Edilia Marín Ariza, Angélica Medrano Bermúdez **INCCA de Colombia- Bogotá**
- Angela Camargo, Henry González: **U Pedagógica Nacional- Bogotá**
- María Teresa López **Universidad Libre (Bogotá)**
- Juan Eduardo Ochoa, César Romero Farfán **UPTC**
- **Jesús Ernesto Urbina** Univ. Francisco de Paula Santander-Cúcuta
- Jairo Samuel Becerra, Gabriel Eduardo Cote **Universidad de Pamplona**
- Alicia Téllez de Rojas, Yolanda Navarro Monsalve **Universidad Cooperativa de Colombia- Bucaramanga**
- Sonia Gómez Benítez **U Autónoma de Bucaramanga**
- Gilma Zúñiga Camacho, Gustavo Briñez Villa y Nelson López **Universidad Surcolombiana- Neiva**
- Larissa Tatiana Rico Buitrago, Hermínsul Jiménez Mahecha, Nelson López y Jorge Enrique Basto. **Universidad de La Amazonía- Florencia**

**2.- TALLER DE ANTIOQUIA:**

- Mónica Moreno, Cristina Cadavid, Clara I. Arias, Claudia Acevedo **Universidad de Antioquia**
- Asned Edith Restrepo **Tecnológico de Antioquia**
- Liliana Maturana, Diana Jaramillo Y Sandra Eugenia Posada. **Fundación Universitaria Luis Amigó**
- John Jairo Cardona y Maria Edilia Montoya **Universidad San Buenaventura**
- Luz Marina Yepes, Alba Lucía Sánchez **Fundación Universitaria Católica del Norte**
- Carmen Celina Uribe P. y Rafael Barragán Gómez **Universidad Industrial de Santander**
- Adriana del S. Álvarez y Lady Restrepo U. **Universidad Pontificia Bolivariana**
- **Elena Quesada** Universidad de Cundinamarca.

### 3.-TALLER DE LA COSTA CARIBE.

- 1.- Inés María d Vera **Corporación Educativa Simón Bolívar**
- 2.- José Calderón López y Julio Echavaria del **Instituto De Formación Humberto Velásquez**
- 3.- Melfi Campo Tórres, Donald Calderón y Edwin Peñaranda de **Universidad Popular Del Cesar**
- 4.- Pedro Aguas y José Palomo Zurique de **Universidad De Córdoba**
- 5.- Luis Manuel Cárdenas, Álvaro García Burgos, Cielo Manrique de Sierra, María Otilia Cancino, Neyra Loaiza Villalba, Vera Judith Castañeda y Sarita Dangón de la **Universidad Del Atlántico.**
- 6.- Nelsy Calderín y Álvaro Avedaño de la **Corporación Universitaria Del Caribe Cecar**
- 7.- Myriam Cabrales de la **Universidad San Buenaventura –Cartagena**
- 8.- Clara Villamizar y Glenis Durán de la **Universidad Del Magdalena**

### 4.- TALLER DE LA ZONA PACÍFICA Y CAFETERA.

- U Mariana (**Lic en Educación Básica con énfasis en Inglés y Lic en Educación Básica con énfasis Lengua Castellana**): **Magnolia Sanabria Rojas.**
- **U del Cauca** (Lic en Español y Literatura, Lic en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés y Lenguas Modernas) Patricia Aristizabal, Maria Edith Murillo y Ruby Esperanza Ulchur.
- **U del Quindío** (Lic en Español y Literatura y Lic en Lenguas Modernas) Numael Mora Alvarez, Zhayra Camargo y Angelmiro Galindo Martínez.
- U Tecnológica de Pereira (Lic en Español y Literatura): Rodrigo **Arguello Guzmán y Luis Enrique Tabares Idárraga.**
- U Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba (**Lic en Español y Literatura y Lic en Inglés y Francés**): **Maria Evangelina Murillo y Francisco Moreno.**
- **U de Nariño** (Lic en Lengua Castellana y Literatura, Lic en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés y Lic en Inglés y Francés) Gabriel Vicente Obando, Mauro teófilo Guerrero.
- **U. del Tolima** (Licenciatura en Lengua Castellana) Libardo Vargas
- **U. Santiago de Cali** (Lenguas modernas) Germán Giraldo, Flavio Peña y Gladys Zamudio.
- U del Valle (**Lic en Literatura y Lic. en Lenguas extranjeras**) **Alejandro López, Martha Berdugo, Amparo Inés Huertas, Fanny Hernández, Sandra Lara, Diana Kinross, Ingrid de Tala, Omaira Vergara, Blanca de Escorcia, Rosalba Cárdenas, Irina Kostina, Elisabeth Lager, Argemiro Arboleda, Pilar Chois, Claudia Roldán, Adriana de la Rosa, John Saúl Gil, Alfonso Vargas.**

En el taller de la zona centro se contó con la presencia del Dr. Carlos Pardo y Ernesto Cuchimaque, funcionarios del **ICFES**. Este último nos acompañó en los talleres siguientes.

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **1. REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

- 1.1 Conceptos claves y tendencias en la formación de los licenciados en lengua castellana
- 1.2. La disciplina de cara a la didáctica
- 1.3. La pedagogía y la didáctica
- 1.4. Acerca de los contenidos de la disciplina
- 1.5. La ética y la responsabilidad del docente

### **2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN LA LENGUA CASTELLANA EN COLOMBIA**

- 2.1 Objetivos
- 2.2 Justificación
- 2.3 Estructura curricular
- 2.4 La investigación
- 2.5 Las prácticas pedagógicas
- 2.6 Perfiles de egreso
- 2.7 La formación en el componente de la lengua extranjera

### **3.- CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**

- 3.1 En España
- 3.2 En Canadá
- 3.3 En México
- 3.4 En Brasil
- 3.5 En El Salvador
- 3.6 En Chile
- 3.7 En Colombia

### **4.- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DEL PROGRAMA ACADÉMICO**

### **5.- DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS.**

- 5.1 La competencia pedagógica del Licenciado
- 5.2. Los componentes
  - 5.2.1. Componente Pedagógico General
  - 5.2.2 Componente referido a lo pedagógico y didáctico específico
  - 5.2.3 Componente referido a la disciplina
  - 5.2.4 Componente referido a lo político y ético de la profesión
  - 5.2.5 Componente de la comprensión y producción textual

### **6) DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA**

- 6.1 La noción de prueba
- 6.2 Estructura de la prueba
- 6.3 Distribución porcentual de los componentes

6.4 Tipos de pruebas

6.5 Tipos de preguntas

6.6 Requerimientos que deben cumplir las preguntas cerradas

6.7 Requerimientos que debe cumplir la pregunta abierta.

Referencias bibliográficas.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar un análisis sobre la formación de docentes en Lengua Castellana que será tomado como referencia conceptual para la elaboración del examen de calidad de la educación superior (ECAES) para los estudiantes que están prestos a egresar de las licenciaturas que toman este énfasis. También, en este documento se dan a conocer las especificaciones que tendrá este examen. En ambas elaboraciones hemos tratado de recoger las discusiones, las recomendaciones y los acuerdos que en un invaluable proceso de construcción de consensos vivimos durante la realización de cuatro talleres regionales que precedieron a este documento.

Para organizar la presentación de los temas antes mencionados, este documento se compone de seis partes así:

**1) REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL:** En este apartado se efectúa una revisión de la discusión pedagógica, didáctica y de las disciplinas de énfasis, sobre la formación de docentes para las licenciaturas que nos interesan, a nivel internacional.

**2) CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN COLOMBIA:** Se realiza aquí un estudio descriptivo de las características de los programas actualmente acreditados que existen en nuestro país y los perfiles de egresados que ellos plantean. En este estudio comparado se definen los aspectos comunes y centrales de los programas, ofrecidos por las diferentes facultades.

**3) CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.** Se aborda en este capítulo el estudio y la reseña de evaluaciones similares realizadas en Colombia u otros países.

**4) DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DEL PROGRAMA ACADÉMICO.** Se trata en esta parte de establecer y caracterizar detalladamente el o los objetos de estudio de la profesión, considerando las diferentes aproximaciones teóricas y/o prácticas que hayan adoptado los programas académicos de pregrado ofrecidos en Colombia.

**5) DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS.** Se definen las estructuras conceptuales y temáticas y las competencias que serán evaluadas y por tanto, los alcances que tendrá la prueba.

**6) DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA.** Se describen aquí las especificaciones concretas que servirán de guía para la construcción y ensamblaje de la prueba.

Esperamos que este documento trascienda esta coyuntura de la elaboración de un examen y contribuya a orientar y reorientar la formación de los docentes para el área de lengua castellana en nuestro país. Como lo manifestamos en los talleres, la motivación de tener una participación activa en este proceso de construir los ECAES es la conformación de una comunidad académica estable en el país, que reflexione de manera permanente sobre la

formación docente, sobre la evaluación de esta formación en la educación superior y, en general, sobre la transformación de la formación de docentes en el lenguaje, las lenguas y la literatura.

Muchas gracias,

EQUIPO COORDINADOR.

## REFERENCIACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LENGUA CASTELLANA:

### Conceptos claves y tendencias en la formación de los licenciados en Lengua Castellana -Referenciación bibliográfica Básica-

A continuación se presenta una síntesis de algunos elementos claves en la formación del licenciado en Lengua Castellana<sup>1</sup>, que aparecen de manera explícita y común en la discusión teórica e investigativa sobre tendencias de la enseñanza del lenguaje, así como en las características, fundamentos y contenidos de los programas de formación de licenciados en Latinoamérica.

Para la elaboración de este apartado se realizó una revisión bibliográfica básica<sup>2</sup>, nacional e internacional de lo siguiente:

- Investigaciones referidas a la formación docente.
- Publicaciones que recogen la discusión teórica actual de las ciencias del lenguaje
- Publicaciones en el campo de la enseñanza de la lengua castellana y en didácticas del lenguaje.
- Algunos programas claves de formación de licenciados en lengua castellana.

A manera de contexto general, nos parece pertinente el análisis que un grupo de investigadoras de la Universidad de Guadalajara realizó sobre las tendencias recientes en la formación de los docentes en México. Pensamos que ese análisis es válido para los demás países de Latinoamérica y, particularmente, para el caso colombiano. Las investigadoras plantean cuatro énfasis y algunas reflexiones sobre los mismos. Veamos:

“1) El énfasis en cómo hacerlo llevó a mirar a los profesores como aplicadores acrílicos de normas y principios, aunque en muchas ocasiones, sumamente efectivos para lograr determinado tipo de aprendizajes en los alumnos.

2) El énfasis en el qué y cómo hacerlo parece haber contribuido a una visión de la enseñanza más vinculada con las características de cada disciplina, pero a fin de cuentas, fundamentalmente orientada por las normas y principios derivados de la didáctica; el eje del desempeño docente siguió siendo un quehacer prácticamente predeterminado y considerado como válido para la mayoría de los casos de enseñanza.

3) El énfasis en por qué hacerlo y cómo generarlo dio forma a un valiosísimo propósito de sustentar la práctica docente en una formación teórica y en un quehacer surgido de la búsqueda de respuesta a los problemas educativos por la vía de la investigación, pero pareció quedarse corto en sus alcances al diversificar, sin profundizar, en distintos campos de conocimiento, propiciando además una formación poco consistente en el cómo de la docencia.

4) El énfasis en el logro de competencias, que puede considerarse como reflejo de la tendencia actual a promover de manera prioritaria el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional. Se encuentra en etapa de

---

<sup>1</sup> En los diferentes países la denominación de los programas de licenciatura varía. Por ejemplo, en Chile toma denominaciones como: Profesor de Castellano y Comunicación (Universidad de Valparaíso); Profesor(a) de Lenguaje y Comunicación para Educación Básica y Profesor(a) de Educación Media de Lengua Castellana y Comunicación (Universidad de Temuco). En Argentina: Profesor(a) de Lenguaje y Comunicación para Educación Básica y Profesor(a) de Educación Media de Lengua Castellana y Comunicación (Universidad CAECE), Profesorado en español lengua materna y lengua extranjera (Universidad de Córdoba). México: licenciatura en lengua y literatura hispánicas (UNAM).

<sup>2</sup> Ver el anexo que contiene el índice de algunos de los documentos consultados y algunas reseñas de los textos. Además de documentos teóricos e investigaciones, se analizaron programas de formación de licenciados de Argentina, Colombia, Chile, Francia y México.

introducción y será de especial interés seguir de cerca cómo se refleja en la práctica de los docentes formados desde esta perspectiva<sup>3</sup>.”

En el análisis de los documentos teóricos y principalmente en la revisión de la fundamentación y contenidos de los programas de los cuatro países, estos énfasis aparecen, aunque podría decirse que en Latinoamérica hay una tendencia a privilegiar el tercero de ellos. En los programas, esto se evidencia en la definición de los perfiles de egresados, así como en el desequilibrio en el número de asignaturas teóricas en el campo de la lingüística, historia de la literatura, las ciencias del lenguaje y las teorías del desarrollo, frente a asignaturas referidas a la pedagogía y la didáctica. Así, encontramos mayor presencia de asignaturas como sociología de la educación, psicolingüística, teorías cognitivas y del desarrollo, semiótica, filosofía del lenguaje, historia de la lengua, teorías de análisis del discurso, lingüísticas del texto, sociocrítica, etc. En cambio, las didácticas específicas, incluso la lingüística aplicada, y las teorías generales sobre pedagogía son menos frecuentes<sup>4</sup>.

Otra tendencia dominante, más de corte funcional, se refiere al énfasis en el dominio, por parte del docente, de la lengua oral, la lengua escrita, la producción e interpretación de diversos géneros discursivos y/o tipos de textos. Esta tendencia se puede notar en la existencia de espacios académicos como talleres de lectura y escritura, y seminarios donde la lectura y la escritura son centrales.

De igual modo, la mayoría de programas revisados, así como la discusión teórica, coinciden en abrirle un lugar de privilegio a la investigación.

Como puede verse, esos énfasis son consistentes con una postura que cree más en el dominio de los campos de saber específicos y en la investigación sobre la práctica, que en las configuraciones didácticas, como vía de formación de los futuros docentes. Podríamos pensar que la tendencia actual en los programas es un reflejo de la crítica que se dio en nuestros contextos, a los diseños instruccionales de la segunda mitad del siglo XX.

A esta tendencia le cabe una observación que podemos nombrar como la existencia de una debilidad en cuanto a la construcción de criterios para producir objetos didácticos, herramientas e instrumentos de mediación para la enseñanza y el aprendizaje. Esta observación coincide con los planteamientos actuales que, sobre el tema, han desarrollado investigadores como Ángel Díaz Barriga en México y Beatrice Avalos en Chile, en el primer caso en estudios sobre revaloración de la didáctica en Latinoamérica y, en el segundo, en las investigaciones sobre historia de la profesión docente en Chile.<sup>5</sup>

Es necesario decir que la observación señalada no significa un desacuerdo con la tendencia 3. Es más podríamos decir que estamos de acuerdo con el fortalecimiento de la formación docente en los campos de discurso y los componentes disciplinares específicos, pero es igualmente prioritario abrirle un espacio suficiente a la discusión sobre las configuraciones didácticas y trabajar en la construcción de criterios para la producción de propuestas didácticas por parte de los propios docentes, pensamos que sin este elemento no es posible pensar en un ejercicio docente situado y pertinente.

En este mismo sentido, la producción teórica internacional evidencia, igualmente, un esfuerzo mayor en la reconceptualización de la formación docente desde las ciencias del lenguaje que desde la pedagogía y la didáctica. Por ejemplo, existe suficiente producción de libros y artículos en los que se discuten los postulados de los estudios

---

<sup>3</sup> Greybeck Daniels, Bárbara; Moreno Bayardo, María Guadalupe y Peredo Merlo, María Alicia. *Reflexiones Acerca de la Formación de Docentes en México*. Publicaciones Universidad de Guadalajara. Guadalajara. 2001.

<sup>4</sup> Ver el anexo, pues contiene algunos elementos centrales de los programas.

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo:

Avalos, Beatrice. *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Santiago. 2002.

Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica, Aportes para una polémica*. Editorial AIQUE. Buenos Aires. 2002.

sobre análisis de discurso y la lingüística del texto y su aplicabilidad en el ámbito educativo Las obras de Carlos Lomas y Daniel Cassany resultan claves para evidenciar esta tendencia<sup>6</sup>.

Por su parte, los esfuerzos de fundamentación de la profesión docente en el campo del lenguaje, desde la didáctica, son más escasos, aunque se nota una tendencia reciente a revalorar este campo de investigación. La obra de Delia Lerner propone orientaciones claves para esta revaloración, lo mismo que los trabajos de Gloria Rincón y Dora Calderón en Colombia.<sup>7</sup>.

En contraposición a esta tendencia, en la formación de los licenciados en Europa, se privilegia de manera muy fuerte la problemática de las didácticas específicas y los modelos pedagógicos, como elementos centrales en la formación de sus docentes. Para ilustrar ese contraste, veamos un ejemplo del contenido de tres asignaturas (A), para un año, de uno de los ejes curriculares, en un programa de formación de licenciado en lenguas de una universidad francesa.<sup>8</sup>, y a continuación el listado total de asignaturas de una licenciatura de la UNAM de México. Valga señalar que este ejemplo debe interpretarse teniendo en cuenta las diferencias de contexto y las prioridades y énfasis que cada universidad otorga a sus programas.

---

<sup>6</sup> Lomas, Carlos. *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras*. Paidós. Buenos Aires. 2000.

Lomas, Carlos. *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. ICE – Horsori. Barcelona. 1996.

Cassany, Daniel. *Enseñar Lengua*. GRAO. Barcelona. 1994.

<sup>7</sup> Lerner, Delia. *Leer y Escribir en la Escuela : lo Real, lo Posible y lo Necesario*. Fondo de Cultura Económica. México 2001.

Calderón, Dora Inés. León, Olga Lucía. *La argumentación en la construcción del conocimiento matemático*. Publicado en la Revista Litterae No. 7. Bogotá. 1998.

Rincón Bonilla, Gloria. *Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos*. Revista Lenguaje No 26. Universidad del Valle.Cali. 1996.

<sup>8</sup> Para hacer la comparación, se toma como marco el hecho de que se trata de formar en la enseñanza de la lengua materna (castellano para nosotros, francés en la Université Nancy – Francia).

LICENCIATURA EN LENGUAS: UNIVERSITÉ NANCY – FRANCIA.	LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPANICAS (UNAM- MÉXICO)
A1. DESCRIPTION ET TRAITEMENT DES LANGUES NATURELLES : Morphologie - Syntaxe Sémantique Enonciation - Pragmatique - Discours Psycholinguistique	<b>LISTADO TOTAL DE ASIGNATURAS</b> TESIS (REQ.) TESINA (REQ.) INFORME (REQ.) TECNICAS DEL LENGUAJE.- LIT.RED.ANALISIS NARRATIVA Y TEATRO CONTEMPORANEO LINGUISTICA GENERAL TEORIA LITERARIA POESIA Y ENSAYO CONTEMPORANEOS FONETICA Y FONOLOGIA METODOLOGIA CRITICA LITERATURA PREHISPANICA Y MEDIEVAL MORFOSINTAXIS I MEDIOS DE DIFUSION SIGLOS DE ORO I MORFOSINTAXIS II GUIONISMO SIGLOS DE ORO II FILOLOGIA HISPANICA TECNICAS DE IMPRESION NEOCLASICISMO Y ROMANTICISMO LEXICOLOGIA, SEMANTICA-ESPAÑOL AM PROBLEMATICA EDUCATIVA DIDACTICA DE LA LENGUA REALISMO, MODERNISMO Y GENERACION SEMINARIO DE TESIS I OPCION TERMINAL I OPCION TERMINAL II OPCION TERMINAL III SEMINARIO DE TESIS II
A2. DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : La notion d'autonomie Sociolinguistique et didactique des langues Analyse de la variété des situations didactiques	
A3. DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE Didactique du récit Didactique de la lecture Didactique de l'écriture Didactique de la littérature L'interprétation des textes	

Respecto de la tendencia 4, planteada por las investigadoras de la Universidad de Guadalajara: la orientación de la formación del licenciado en lengua castellana hacia las competencias, encontramos que ésta comienza a aparecer, en Latinoamérica, de manera explícita en algunos casos, pero no es una tendencia general. Veamos un ejemplo sobre la forma como se plantean desde el Ministerio de Educación de Argentina las competencias y contenidos básicos, en el campo de lengua castellana, como ejes organizadores de los programas de formación docente.<sup>9</sup>

“Las competencias *teóricas* otorgan un conocimiento de la lengua española en su fonología, su morfología, su sintaxis, su semántica así como en sus aspectos pragmáticos discursivos; conocimientos sobre la estructuración del léxico y su relación con la competencia enciclopédica y los procesos de comprensión y producción; un conocimiento sobre el estado actual de la investigación sobre teoría y crítica literaria, los modelos de análisis del discurso literario, un

<sup>9</sup> Es necesario señalar que el discurso sobre las competencias tiene sus defensores y sus críticos. En Colombia, existe una amplia discusión al respecto. Es necesario señalar los aportes críticos sobre la falta de rigor en el uso de esa noción en el ámbito educativo del país. Para esto se pueden revisar las reseñas de los documentos del profesor Guillermo Bustamante, al respecto, en el anexo de este texto.

abordaje de la literatura como objeto de conocimiento construido histórica y culturalmente, profundizando la relación entre autor y lector, los procesos de ficcionalización y las dimensiones socio-histórica, lingüística y estética del fenómeno literario”;

Las competencias *prácticas* se orientan hacia un desempeño profesional adecuado en lengua oral y escrita, tanto en los procesos de comprensión como de producción textual; y hacia la construcción y utilización de criterios pertinentes referidos a las variedades y niveles de lengua del español

Las competencias *pedagógico-didácticas* dan cuenta de un conocimiento actualizado sobre la investigación científica en el ámbito de las Ciencias del Lenguaje y de las implicancias teóricas y metodológicas para la enseñanza de la lengua y sus usos como así también de la posibilidad de diseñar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>10</sup>.

Esta categorización puede complementarse con las competencias académicas referidas, por ejemplo, a la lectura, la escritura y la argumentación propias de los ámbitos académicos. El trabajo de Carlos Augusto Hernández y Alfredo Rocha pueden orientar este aspecto.<sup>11</sup>

Estos son algunos elementos generales en cuanto a tendencias, faltaría agregar que en la revisión de los programas no se ve con claridad el carácter que tienen las prácticas que realizan los futuros docentes. En algunos casos se nota una articulación con la investigación pero en la mayoría esa relación no es clara. Para visualizar la relación entre investigación y práctica docente nos parece adecuada la reflexión de Fabio Jurado sobre la investigación como una condición del ejercicio docente.<sup>12</sup>

A continuación presentamos algunos conceptos o tensiones claves que aparecen de modo recurrente, principalmente en la revisión de los documentos teóricos e investigaciones. Los hemos agrupado en cuatro categorías derivadas de la forma como se organizan las problemáticas de la formación de los licenciados en los países.

## 1.2. La disciplina de cara a la didáctica

### Diversidad textual, discurso y prácticas sociodiscursivas: el problema de las tipologías y el estudio de la lengua en uso

Las reflexiones actuales sobre pedagogías del lenguaje así como los estudios históricos y comparativos sobre el desarrollo de la enseñanza de la lengua, coinciden en señalar que ha existido un desplazamiento de un énfasis en la enseñanza de la gramática hacia una orientación centrada en el concepto de discurso y acto comunicativo<sup>13</sup>. Este desplazamiento ha generado una redefinición del objeto de trabajo pedagógico, pues de un trabajo centrado en el análisis oracional propio de una orientación, reductiva, de aplicación de la lingüística estructuralista, se ha pasado a un trabajo sobre los textos y en algunos casos, sobre los discursos. Este desplazamiento puede nombrarse de manera metafórica, siguiendo a Cassany, como el paso de formar pequeños lingüistas a formar pequeños analistas de los textos y los discursos. Las pedagogías que se centran en el trabajo sobre los textos y los discursos tienen ahora, al parecer, la necesidad de definir una, o unas, tipologías que permitan que dicha noción cuente con una ruta que permita concretar el trabajo didáctico.

Si bien, en la discusión internacional, hay una clara coincidencia en la necesidad de privilegiar el estudio de la lengua en uso, tomando distancia del trabajo abstracto sobre la teoría lingüística, como el objeto del trabajo pedagógico, y como el fin de la enseñanza, en algunos casos la alternativa que se plantea toma un carácter instrumental, bajo el

<sup>10</sup> El documento completo se puede consultar en:

<http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/publica/publica/fordoc/ccb/ccbmalen.html>

<sup>11</sup> Rocha, Alfredo. Hernández, Carlos Augusto. *Reconceptualización Exámenes de Esatdo*. Icfes. Bogotá. 2000.

<sup>12</sup> Jurado Valencia, Fabio. *Investigación, Escritura y Educación*. Universidad Nacional. Bogotá. 1997.

<sup>13</sup> Lomas, Carlos. *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua*. Paidós. Barcelona. 1998.

nombre de “enfoque funcional” de trabajo sobre la lengua, e incluso bajo la nominación de “competencia comunicativa” y/o “acto comunicativo”. Esto ocurre generalmente porque la definición de una unidad de trabajo pedagógico consistente, que de cuenta de esta nueva perspectiva, resulta compleja: los docentes hemos tomado distancia del estudio de la frase como el objeto didáctico, hemos objetado la asimilación de la normativa lingüística como objeto privilegiado de enseñanza, pero no encontramos un correlato que permita configuraciones didácticas claras.

Dada la importancia de esta tensión, vale la pena profundizar un poco en la discusión conceptual. Veamos cómo se aborda y se avanza frente a ese reto en la discusión actual que permite poner en relación los estudios sobre el lenguaje y la didáctica en lengua francesa:<sup>14</sup>

La lingüística textual es vista como un campo subsidiario del análisis del discurso, lo cual implica hacer una distinción entre texto y discurso (práctica discursiva)<sup>15</sup>. La distinción no solamente cobra relevancia en términos teóricos, también tiene implicaciones en el orden de lo pedagógico, pues posibilita pensar, con cierta independencia didáctica, al menos dos niveles de análisis: el tipo textual y la práctica discursiva en la cual opera un tipo textual y un género. Vincularse a una práctica discursiva implicará en este marco, comprender, explicar y actuar en dicha práctica e implicará dominar los saberes textuales que permiten producir y/o comprender un cierto tipo, e implicará, a su vez, comprender que el texto que se produce y/o se interpreta pertenece a un género y está vinculado a ciertas prácticas.

Nótese que esta perspectiva se diferencia de una orientación del trabajo didáctico, muchas veces instrumental, desde los tipos textuales, pues se considera que un texto gana su sentido en el marco de una práctica sociodiscursiva. Tal como lo afirmara Bajtin (1996), los géneros fundan la posibilidad de comunicación, en tanto se constituyen en tipos de prácticas sociodiscursivas.

La distinción entre texto (secuencia prototípica – secuencia textual) y discurso (actividad discursiva) planteada por Bronckart (1996) y Adam (1990 – 2000), está orientada a discriminar entre mecanismos de textualización (análisis textual) y mecanismos de puesta en discurso. Como puede verse, la distinción resulta clave para la configuración didáctica. De otro lado, es importante señalar que el lugar teórico de esta perspectiva en la tradición francesa, obedece al amplio recorrido que esta corriente ha desarrollado en el campo de la didáctica del discurso, la argumentación y la escritura, en ese contexto.

Desde esta mirada, la opción por una perspectiva discursiva se inscribe, en buena parte, en la corriente del “análisis textual”, de este modo se elimina la aparente dicotomía entre las posiciones “textualistas” y “discursivas”. En esta línea, tal como ya se indicó, y siguiendo a autores como Adam, Bronckart y Rastier, el análisis textual es tomado como un subdominio del estudio de las prácticas discursivas, específicamente de la dimensión textual de dichas prácticas. En esta vía, se trabaja en la distinción entre géneros del discurso, texto y secuencia como tres niveles de trabajo sobre el discurso y sobre el texto. Adam afirma que si bien las prácticas discursivas y el texto, como objeto empírico complejo, justifican la existencia de múltiples teorías que se encarguen de su descripción, es necesario que la teoría lingüística se ocupe del estudio de la dimensión textual de las prácticas discursivas, con la humildad que esto supone. En este marco, y en lo referente al trabajo sobre los textos, se propone un tipo de análisis centrado en los mecanismos de textualización, que no pretende construir una tipología definitiva, ni gramática textual alguna.

---

<sup>14</sup> Para esta discusión se han retomado ideas del trabajo de Mauricio Pérez Abril *Textualizar para Argumentar*, presentado en la Cátedra Unesco de lectura y escritura. Universidad del Valle. 2003.

<sup>15</sup> Bronckart define texto como toda unidad de producción verbal que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado, y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Esta noción la complementa Adam afirmando que para que se produzca el “efecto de texto”, son necesarias ciertas fuerzas centrípetas que aseguren la cohesión; pero además, se requiere de las fuerzas centrífugas de la polisemia y la intertextualidad. En rigor, todo texto es un intertexto, afirma por su parte Roland Barthes.

En este sentido, y en contraposición a la idea, bastante desarrollada y discutida, de tipología textual<sup>16</sup>, Adam postula su noción de “secuencia prototípica” o “secuencia textual”<sup>17</sup>. Las secuencias se definen como modelos abstractos, de los que disponen los productores y receptores de los textos, modelos definibles a la vez por la naturaleza de las macroproposiciones que los conforman, y por las modalidades de articulación de esas macro-proposiciones, en una estructura autónoma. En este marco plantea cinco tipos básicos de secuencias: narrativa, argumentativa, descriptiva, explicativa y dialogal.

Algunos mecanismos claves de textualización referidos a esta perspectiva son: la noción de texto, el control de un plan textual, definición de una secuencia textual (no un tipo, pues el texto puede estar compuesto de diferentes tipos superpuestos), operaciones de segmentación (periodos / secuencias / proposiciones), operaciones de articulación – liage- (conexión, cohesión nominal, cohesión verbal).

Como puede notarse, esta discusión tiene serias implicaciones en el campo de las pedagogías de la lengua, pues de allí se puede derivar una decisión sobre el objeto de trabajo pedagógico, e incluso una decisión sobre la finalidad del trabajo docente en enseñanza de la lengua.

### **Lectura, escritura, oralidad como prácticas sociales y culturales o como habilidades comunicativas**

La discusión anterior está muy relacionada con otra problemática de la pedagogía del lenguaje, que parecía haber desaparecido con la vigencia de los enfoques discursivos y textuales. Nombrémosla a modo de pregunta: lectura, escritura, oralidad: ¿habilidades comunicativas o prácticas determinadas social y culturalmente? La pregunta, por supuesto prefigura su respuesta. Abreviemos.

El enfoque sobre las “habilidades” ha tenido generalmente un carácter de adiestramiento lineal que no necesariamente supone un trabajo pedagógico situado, contextualizado. En este sentido, la pedagogía orientada hacia las habilidades suele centrarse en el dominio de “técnicas para...” y el marco comunicativo, generalmente, es secundario, pues el fin consiste en el “desarrollo de las habilidades”. La anterior observación no se puede interpretar como el hecho que hablar, escribir o leer no tengan mucho de “habilidad”, principalmente de habilidad cognitiva y metacognitiva, pero un asunto es el ámbito de la cognición y otro el ámbito de la pedagogía y la didáctica<sup>18</sup>.

Desde el punto de vista pedagógico, parece haber una tendencia en señalar que la función de la pedagogía y la didáctica de la lengua consiste en lograr la inserción de los sujetos en prácticas sociocultural e históricamente legítimas, lo que supone el dominio de habilidades. Pero hablar de prácticas, como las unidades o los contextos de puesta en escena de una didáctica, impone otro reto: definir a qué nos referimos cuando hablamos de prácticas. Planteemos la tensión a manera de hipótesis para la discusión: la función de la pedagogía de la lengua puede verse como la inserción de los sujetos en prácticas, dentro de las cuales se aborden los géneros, los tipos textuales, los análisis lingüísticos y otra serie de variables comunicativas, históricas, sociales y discursivas. En este orden de planteamientos, la unidad de trabajo pedagógico no será el texto o el discurso, será la práctica: prácticas orales, prácticas de lectura, prácticas de escritura. Por ejemplo, las prácticas argumentativas en el ámbito del periodismo escrito, esa sería una unidad de reconstrucción pedagógica, implicaría estudiar las condiciones de producción e interpretación de los discursos y textos que circulan en ese campo y avanzar en los análisis lingüísticos y textuales necesarios. Implicaría, también, involucrarse en prácticas de argumentación de ese tipo, que a su vez supondrá el dominio de herramientas de textualización y puesta en discurso.

<sup>16</sup> Ver, por ejemplo, el trabajo *Tipos Textuales* de Guiomar Elena Ciaspucio de la Universidad de Buenos Aires, donde se hace un recorrido analítico por las diversas versiones de esta tendencia.

<sup>17</sup> Estos planteamientos están desarrollados, fundamentalmente en el libro *Los textos, Tipos y Prototipos (quinta edición - 2001)* y en la obra *Lingüística Textual (1999)*: de los géneros del Discurso a los textos, específicamente en el capítulo 2 (*De la frase al Texto*) y en el capítulo 3 (*¿Tipos de textos o Géneros de Discurso?*)

<sup>18</sup> El trabajo de Ruben Dario Hurtado y el equipo de investigación de la Normal de Copacabana en Antioquia pueden ilustrar este aspecto.

Hurtado, Rubén Dario. Serna, Diana. Sierra, Luz María. *Escritura con Sentido*. Normal Maria Auxiliadora. Copacabana. 2000.

Dado que la discusión de esta tendencia no está cerrada, dejémosla en este punto para suscitar la discusión. Pensamos que la obra de Roger Chartier puede ser una buena pista en este camino. En Colombia, los trabajos de Vladimir Núñez, Alicia Rey, Blanca Bojacá, Raquel Pinilla y Rosa Morales son exploraciones en este sentido.<sup>19</sup>

La importancia de la reflexión metaverbal: cognición, metacognición. . .

En la revisión bibliográfica internacional aparece un campo de investigación que viene ganando fuerza en la última década. Se trata de los estudios sobre pensamiento metalingüístico y metaverbal y sus relaciones con la didáctica. La distinción de esos dos términos se refiere a que en el primer caso, se trata de la posibilidad con que cuenta un sujeto para reflexionar sobre las características lingüísticas de los textos o enunciados que él utiliza en su actuar comunicativo. En el segundo caso, se refiere a ese mismo tipo de reflexión, pero más amplia, no limitada a la dimensión lingüística sino también a las variables comunicativas y discursivas. En otras palabras, la reflexión metaverbal se refiere a la posibilidad de reflexionar de manera sistemática sobre las características del propio actuar comunicativo, no estrictamente lingüístico. En este punto los saberes derivados de las ciencias del lenguaje encuentran un sentido y una función.

Además de la importancia teórica de esta tendencia, la implicación para la didáctica consiste en que se convierte en una herramienta muy potente para avanzar hacia la formalización de los saberes sobre el lenguaje, como una alternativa frente a los enfoques de corte enciclopédico – lingüístico. Podría pensarse que el trabajo sobre el pensamiento metaverbal es una vía para la construcción de las nociones sobre el funcionamiento de los fenómenos del lenguaje. En este marco, se está dando bastante importancia a retomar la lectura y escritura como procesos en los cuales el error, la reescritura y la relectura son espacios privilegiados para las reflexiones metaverbales y metalingüísticas.

En este punto, los trabajos de Ana Camps, y Joaquín Dolz, entre otros, resultan muy valiosos.<sup>20</sup>

Las distinciones entre enseñar lengua y enseñar literatura

Otra tensión clave referida a la pedagogía de la lengua consiste en la distinción entre enseñar lengua y enseñar literatura. En la pedagogía del lenguaje ha aparecido la disyuntiva entre lengua y literatura, concretamente en el campo de la didáctica. En algunos casos, se suele tomar la literatura como un pretexto para enseñar la gramática. Generalmente no se aprende gramática y se gana cierta aversión a la literatura. Daniel Pennac hace una muy pertinente reflexión sobre este aspecto<sup>21</sup>. En este punto, el reto puede consistir en dar un tratamiento a la literatura más desde el orden de lo estético, sin “contaminar” ese trabajo. Dicho en términos de Pennac, parece que no es pertinente cobrar por leer literatura. Dado que hay un documento específico sobre esta área de énfasis, podemos dejar sólo enunciada esta tensión, agregando que es necesario señalar la diferencia entre un lingüista y un licenciado, o entre un literato y un docente de literatura.

La relación entre lengua y otros códigos.

Hay un gran número de documentos teóricos e investigaciones sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación como espacios de desarrollo de la lengua. Igualmente, los programas de formación de licenciados, suelen contar con asignaturas sobre estas temáticas, en cambio, el trabajo contrastivo entre pedagogía de la lengua y otros códigos de producción del sentido (la imagen, por ejemplo) son más bien ausentes.

### 1.3. La pedagogía y la didáctica

<sup>19</sup> Bojacá, Blanca. Morales, Rosa. Pinilla, Raquel. *Concepciones sobre el lenguaje y la lengua e interacciones lingüísticas en la escuela. Publicado en la Revista Litterae* No. 8. Bogotá. 1999.

Núñez, Valdimir. *Procesos Argumentativos Escritos*. Colciencias. 2001.

Rey, Alicia. *La Argumentación en el discurso del Maestro*. Universidad Distrital. Bogotá. 2003.

<sup>20</sup> Camps, Ana; Milian, Martha; Dolz, Joaquín. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. 2000.

<sup>21</sup> Penac, Daniel. *Como una Novela*. Norma. Bogotá. 2000.

En la vía de la revaloración de la pedagogía y la didáctica como ejes centrales de la formación docente, vale la pena señalar, como invitación a la discusión, algunas condiciones que deben orientar el trabajo didáctico del docente:

Una posición sobre la lengua como objeto teórico

Una posición sobre la lengua como objeto de enseñanza

Una posición sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción

Una posición sobre los textos y discursos: géneros, tipos, estructuras, intencionalidades, contextos de uso, interlocutores. . .

Una posición sobre las políticas curriculares y educativas.

Una posición frente a la función y características de los materiales de apoyo: el problema de los libros de texto

Hay otra tensión que aflora en este punto: el problema de la definición de la unidad de trabajo didáctico: conceptos como secuencia didáctica, unidad didáctica, proyecto aparecen recurrentemente y no hay mucha precisión sobre los mismos. Resulta necesario, tal vez, entrar a definir dichos términos para avanzar en la construcción de un concepto renovado sobre didáctica.

#### 1.4. Acerca de los contenidos de la disciplina

La revisión de los programas Latinoamericanos señala unas tendencias en cuanto a la nominación de asignaturas, así como en sus contenidos. La lectura transversal de dichos programas nos arrojó la siguiente síntesis, agrupada por subdisciplinas de las Ciencias del Lenguaje:

Lingüística	Sistema de la lengua. Fonética y fonología. Morfología. Sintaxis. Semántica. Lexicología.
Lingüística textual y Análisis del Discurso	Texto. Contexto. Discurso. Enunciación. Textualización. Puesta en discurso.
Pragmática	Intencionalidades. Roles. Turnos. Auditorio. Pretensiones de validez. . .
Psicolingüística	Enfoques y Teorías de adquisición y aprendizaje de la lengua materna y/o segundas lenguas.
Sociolingüística	Varietades y Niveles. Multilingüismo. Comunidades de habla.
Neurolingüística	
Historia del español	
Lenguas clásicas	Principales aportes del griego y del latín en la configuración lingüística del español.

Tal como se anotó al comienzo de este apartado, las asignaturas referidas a la pedagogía y la didáctica son más bien ausentes. En la mayoría de programas aparece uno o dos cursos de didáctica de la lengua, pero sin un nivel de especificidad. Aparecen también en, algunos casos, cursos de historia de la pedagogía. Es más frecuente encontrar asignaturas referidas a materiales didácticos que a la didáctica como un campo de saber.

Hay una tendencia en los programas que vale la pena resaltar: el trabajo en el desarrollo del estudiante (futuro docente) como lector y escritor. En la mayoría de programas revisados, este componente aparece, incluso como parte de la definición del perfil del egresado. Esto se concreta en talleres de producción e interpretación de textos. En algunos casos, se plantea un posible ámbito de desempeño laboral en el mundo de las ediciones y la corrección de estilo y en la producción de materiales de apoyo pedagógico.

#### 1.5. La ética y la responsabilidad del docente

Finalmente, la mayoría de programas, así como algunos de los documentos referidos a la formación y el ejercicio docente en Latinoamérica, insisten en la dimensión política y ética del docente. Se señala la responsabilidad social que implica el ejercicio de la profesión. Autoras como Emilia Ferreiro y Beatrice Avalos insisten en la responsabilidad social que le compete a la escuela en cuanto a garantizar el acceso de los estudiantes al mundo letrado y la

reducción de las inequidades presentes en el dominio del lenguaje. Podríamos decir que hay una coincidencia en considerar la profesión docente como “no neutra”, marcada políticamente.

Las reflexiones, tensiones y tendencias presentadas en este apartado servirán como un marco de entrada para el análisis de nuestro objeto concreto de trabajo: las regularidades y diferencias en los programas de nuestro país.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN LA LENGUA CASTELLANA EN COLOMBIA

De acuerdo con el SNIES, en nuestro país están registradas 15 instituciones de educación superior que ofrecen la licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana<sup>22</sup> (estos términos se relacionan con una y, una coma, un guión o un espacio entre ellas). Otras cinco, no mencionan en su título “Humanidades” denominándose Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana<sup>23</sup>. También, encontramos otros programas que complementan la formación en Lengua Castellana con la del Inglés (8 universidades)<sup>24</sup> o las Lenguas o idiomas Extranjeros (4 universidades)<sup>25</sup>. Se encuentra además un programa en educación básica que hace énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana (UPTC). Hay dos programas que no se dirigen a la educación básica que son: La licenciatura en Lengua castellana y Comunicación de la U. de Pamplona y la licenciatura en Lengua Castellana de la U. del Tolima.

Este panorama ya anuncia una diversidad en la formación docente que tiene como objetivo la formación del docente para enseñar la lengua Castellana. Lo común en todos estos programas es hacer explícito en el título que están orientados hacia la enseñanza de la Lengua Castellana o Español y que la mayoría afirman que se orientan hacia la Educación Básica.

Para el análisis de los programas tuvimos en cuenta los siguientes aspectos: Objetivos, justificación, estructura curricular y enfoques y/o tendencias en el abordaje disciplinar, sentido de la investigación, perfil de egresado y sentido de la práctica pedagógica. El análisis que a continuación se presenta, se hizo con base en los documentos obtenidos en las páginas web o enviados para colaborar con este proceso como puede detallarse en la bibliografía.

### 2.1 Objetivos

Estas Licenciaturas tienen como objeto formar profesionales de la educación en el campo de la lengua castellana (las humanidades, el inglés y otras lenguas, así como la literatura, agregan algunos), con capacidad (competencia, dicen algunos) pedagógica, investigativa y comunicativa, que reflexionen, investiguen e innoven en estos procesos didácticos para que respondan con calidad, eficacia y diligencia a los retos que la nación colombiana ha propuesto y habrá de proponer al sistema educativo nacional en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos en la educación básica. Tal vez por el hecho de plantearse en este nivel del sistema educativo y de asumir una formación en las humanidades, es notorio encontrar objetivos van más allá de lo meramente disciplinar. En efecto, también se expresa el propósito de formar un profesional de la pedagogía y de las Ciencias Sociales comprometido

<sup>22</sup> Estas instituciones son la Pontificia Universidad Javeriana (a distancia), la U. de Córdoba (diurna), la Corporación educativa Mayor del desarrollo “Simón Bolívar” (nocturna), El Instituto Superior de Educación Rural (ISER) (a distancia), el Tecnológico de Antioquia (diurna), La Corporación Universitaria Minuto de Dios (Nocturno), la U. de San Buenaventura de Medellín (presencial y semipresencial), la U. del Atlántico (presencial y semipresencial), la U. Distrital (Diurna), la U. Libre (este programa se está terminando), la U. de Santo Tomás (A distancia), la U. la Gran Colombia (mixta), la Universidad del Magdalena (a distancia), la Universidad Surcolombiana (diurna) y la U. de Antioquia (presencial y semipresencial en 5 ciudades de ese dpto). También en este grupo incluimos la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana de la Universidad “Francisco de Paula Santander” de Cúcuta (figura en el SNIES sólo como licenciatura en Humanidades).

<sup>23</sup> Encontramos en este grupo la Fundación Universitaria Monserrate (diurno y nocturno), INFORTEC “Humberto Velásquez (Diurno), Autónoma de Bucaramanga (Diurno), Industrial de Santander (diurno) y Mariana (a distancia).

<sup>24</sup> Entre estas están la U. de Nariño (nocturna), Corporación universitaria del Caribe (a distancia y nocturno), Cooperativa de Colombia (Diurno y nocturno), de Cundinamarca (diurno) y La Pedagógica denomina el énfasis “Humanidades, Español e inglés. Las siguientes no hacen énfasis en Humanidades, sólo en Lengua Castellana e inglés: Antonio Nariño (diurno y nocturno), Cauca (diurno), INCCA de Colombia (Nocturno).

<sup>25</sup> Estas universidades son: Libre del Socorro (Diurno), Corporación Universitaria Adventista (diurno), U. Pontificia Bolivariana (presencial y semipresencial), la Fundación Universitaria Católica del Norte (A distancia) y la Pedagógica (denomina e1 énfasis Humanidades, español y lenguas extranjeras, diurna).

en el desarrollo cultural y las transformaciones acordes con las exigencias del siglo XXI, de reconocida idoneidad ética y pedagógica, que propicia el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, que de este modo, logre impulsar el mejoramiento de la calidad para el desarrollo sostenible humano y social.

Se intenta, por tanto, desde los objetivos, una formación que integre la reflexión, la investigación y la innovación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana (en cuanto proponen desarrollar competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares, investigativas y comunicativas para que los futuros maestros logren procesos de enseñanza y aprendizaje constructivos, responsables y deliberados) con la formación de futuros maestros que a través de su práctica docente intervienen en el desarrollo de la sociedad, que asumen la educación como proceso de formación permanente (en lo personal, cultural y social), y como factor dinámico y creativo que contribuye a repensar la identidad colombiana mediante los parámetros de equidad, solidaridad y convivencia. En suma, buscan formar, actualizar y perfeccionar al sujeto a través de la formación: pedagógica, didáctica, científica, estética, interdisciplinar, investigativa y humanística, como lo expresa este fragmento tomado del programa de la Universidad Distrital:

“El estudio de la lengua debe promover sentidos nuevos en una sociedad que pierde el control. De esta forma, los docentes en formación aprenden a valorar la cultura y su producción simbólica, así como los elementos fundamentales del lenguaje para, a la vez, enseñarlo a sus alumnos, lo cual se constituye en una situación proactiva que compromete a los actores sociales y culturales, a los maestros, dirigentes y promotores educativos”.

Las instituciones confesionales añaden objetivos dirigidos a formar un profesional de la educación de acuerdo con los principios católicos, filosóficos y humanistas de la Institución determinada.

## 2.2 Justificación

Casi todos en su justificación se apoyan, desde el aspecto legal, en los requerimientos del M. E. N planteados en la ley 30 de 1992, la ley 115, de y en el decreto 272 de 1998. Todos estos requerimientos jurídicos son acogidos positivamente en cuanto se les caracteriza como impulsores de una nueva visión de la educación, de nuevos modelos de formación de docentes, promotores de una reforma educativa necesaria para los programas de formación docente que ya existían o para los que se van a crear. Se considera que tenerlos en cuenta permite responder a los retos que trae la Modernización, la globalización y las necesidades del desarrollo regional y nacional así como propiciar una formación integral.

El énfasis en el área de Humanidades y lengua castellana se justifica a través de varias consideraciones: por un lado, la formación integral, en la medida en que se tiene en cuenta al sujeto cognoscente al mismo tiempo que al sujeto moral, espiritual, ético; por otro, el reconocimiento del lenguaje como un instrumento fundamental en el desarrollo social - humano cultural -cognitivo y, en este sentido se expresa que si la educación contribuye a su desarrollo contribuirá al progreso social y cultural. Desde esta consideración se justifica el fortalecimiento de las competencias (las habilidades, dicen otros) básicas del lenguaje como son el leer, escribir, hablar y escuchar y el manejo y conocimiento de la lengua en sus aspectos gramatical, morfológico, sintáctico, ortográfico, fonético y fonológico, así como discursivo y semiótico; todos ellos en la dinámica de los procesos de significación y simbolización, de la comunicación social, de la concepción de una lengua viva, que evoluciona y se perfecciona.

También se justifica el énfasis en la escasez, en algunas regiones, de licenciados en esta área que contrasta con las políticas de ampliación de cobertura impulsadas desde los últimos programas de los gobiernos nacionales; otra consideración tiene que ver con la baja calidad de la educación -ligada a los deficientes desempeños en la lengua castellana, dada su importancia en el desarrollo cognitivo- que muestran las evaluaciones efectuadas.

Los programas que agregan las lenguas extranjeras las reconocen como un insumo necesario en toda preparación integral, justificada en la exigencia del dominio, por lo menos de una lengua extranjera, que conlleva el desarrollo conceptual y tecnológico actual.

En general, se nota un consenso en el reconocimiento de la necesidad de integrar en la formación docente en el área una nueva concepción del lenguaje orientada hacia la comunicación y la significación.

### 2.3 Estructura curricular

En relación con la estructura curricular se observa una gran diversidad. Todos dicen tener en cuenta los núcleos del saber pedagógico que determinó la resolución 272: la educabilidad, la enseñabilidad, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas. Según se afirma, se fundamentan en la pedagogía como el saber fundante de la profesionalidad del maestro y a su alrededor conciben los procesos de investigación y la producción y aplicación de éste saber (las prácticas pedagógica e investigativa).

En la definición de la estructura curricular se afirma que se busca superar el currículo agregado constituido por una lista de cursos aislados, por un currículo interdisciplinar, flexible y participativo. En esta dirección se proponen campos, áreas y núcleos problematizadores y temáticos, en los que se incluyen los cursos, seminarios y talleres que se ofrecen. Como algunos lo expresan, debido a que se asume que la pedagogía es fundante en la formación de formadores se supone que debe estar presente en cada una de las áreas y ejes temáticos del plan de estudios de tal manera que la reflexión sobre lo pedagógico sea una constante.

En general, se observa que hay un peso notorio del componente pedagógico sobre todo en los primeros semestres<sup>26</sup> en los que es complementado con los cursos del componente humanístico y otros de la especialidad. Luego, se encuentra el ciclo de profundización en el énfasis, en el que hay predominancia de los saberes especializados.

#### 2.3.1 Componente Pedagógico

Para el componente pedagógico, en los planes de estudio se encuentran temáticas tales como: psicología del desarrollo, historia de la pedagogía, teorías curriculares, modelos pedagógicos, evaluación, legislación educativa, ética, usos pedagógicos de las nuevas tecnologías y proyectos pedagógicos. También, aunque menos frecuentes, se encuentran asignaturas sobre epistemología y pedagogía, antropología y pedagogía, pensamiento pedagógico latinoamericano, formación docente en Colombia y didáctica general.

Cuando se hace referencia a los enfoques desde los que se orienta la formación pedagógica es frecuente la mención de la pedagogía Crítica “que concibe al profesional docente como aquel profesional que respalda el ejercicio de su profesión soportado en un cuerpo de conocimientos formales y que a su vez reclama autonomía para el desarrollo de la actividad pedagógica, pues es depositario de un conocimiento especializado y experto que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas”. En cuanto al currículo se privilegia el modelo de procesos (Stenhouse y Elliot).

#### 2.3.2 El componente humanístico<sup>27</sup>

Este componente aparece en el título de algunos de los programas que buscan formar a los docentes para la enseñanza de la lengua castellana por diferentes razones: Una de ellas, la Ley 115 de 1994 denominó el área como

---

<sup>26</sup> En algunos programas (p.e en el programa de la U. del Cauca y el de INFORTEC, estos primeros semestres constituyen el ciclo denominado básico o de fundamentación que es compartido con otros programas de licenciatura, por lo que hay muy poca formación en el énfasis y, en cambio, se nota la presencia de asignaturas correspondientes a otras áreas.

<sup>27</sup> El diccionario de la Real Academia de la Lengua define “Humanismo” como “cultivo de las letras”; añade otras acepciones que amplían este marco restringido de sentido: Movimiento renacentista que propugna el retorno a la cultura grecolatina como medio de restaurar los valores humanos, doctrina o actitud vital basada en una concepción integradora de los valores humanos. También, el término humanismo se usa con gran frecuencia para describir el *movimiento literario y cultural* que se extendió por Europa durante los siglos XIV y XV; en filosofía, el humanismo define una actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona: Uno de sus principios básicos es que las personas son seres racionales que poseen en sí mismas capacidad para hallar la verdad y practicar el bien.

Un uso más frecuente es considerarlo un sinónimo de “letras” o “ilustrado”, entendiéndose por tal fundamentalmente el estudio de la literatura y la cultura escrita artística, o el conjunto de disciplinas que contribuyen a la formación humana del estudiante o del estudioso, por oposición a las disciplinas de carácter científico o técnico.

“Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”; otra, como lo dejan ver algunos de los programas, es la consideración de la educación básica como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, se considera necesario en la formación en la lengua despertar en los educandos un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal.

En los programas revisados, este componente es abordado de modos muy heterogéneos. En unos casos, es un horizonte de formación que atraviesa toda la formación (p.e: Universidad Distrital, U. Pedagógica, U. Santo Tomás, U. Francisco de Paula Santander, Corporación U. Simón Bolívar). Por ejemplo, en la U. Francisco de Paula Santander, además de lo dicho, se establece una diferencia entre las humanidades como *actitud* (agentes de modalización o “operador modal”) y como *saberes declarativos* (continentes de sentido):

“El eje de formación *Humanística* contribuye a fomentar en el docente un espíritu crítico, que le permite generar una actitud de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, consiente de la mutua influencia entre cultura – educación y sociedad. [...] Es por esto importante que el educador en formación conozca, comprenda e involucre en su quehacer diario las dimensiones antes mencionadas, contextualice su práctica Pedagógica con las características evolutivas culturales de los estudiantes con el medio en el que se da el proceso de enseñanza. Este eje de formación contempla también la Educación en valores axiológicos y éticos y los principios constitucionales que fundamentan la acción educativa, concientizando al futuro Docente en la responsabilidad social que comporta su profesión. Se hace evidente en la importancia que el programa le brinda al desarrollo de habilidades comunicativas en la formación del Docente y además en la apropiación de una segunda lengua permitiendo al Docente leer, comprender e interpretar temáticas de las humanidades”.

Otras veces, aparece como complemento de la formación pedagógica, la formación moral y ética y la literaria (el más frecuente) y en este sentido, no constituye un componente aparte sino que aparece como constitutivo de núcleos interdisciplinarios. Un ejemplo, es el núcleo “Sociedad, Antropología, Derechos Humanos y sus Implicaciones Pedagógicas” que se encuentra en la propuesta de la Universidad de Nariño:

“La formación del futuro maestro enmarcada en la realidad que vive el país sería incompleta, si no se le expone al análisis, la interpretación y la argumentación de los derechos humanos. La paz, la justicia, el respeto por la vida, la solidaridad, la libertad, el pluralismo y otros ideales no se lograrán sin la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos en el hogar, en la escuela, en la comunidad y en la sociedad en general.

De este modo, este componente es un poco transversal como lo afirma la Universidad Pedagógica Nacional:

“En el caso del Departamento de Lenguas, asumimos la obligación de trabajar por el desarrollo de concepciones, actitudes y valores humanos que incidan categóricamente en la transformación de las relaciones cotidianas que, con base en el respeto por la diferencia, la diversidad y la complejidad de individuos y culturas, permitan la constitución de una verdadera cultura para la paz y la convivencia. Para el efecto, retomamos adicionalmente -entre otros- algunos conceptos provenientes de la micropolítica<sup>28</sup>, como el de actitud, referencia inmanente, solidaridad, que -en relación dialógica con lo que se ha dicho a en estas páginas- sustentan el planteamiento humanístico pedagógico de los proyectos académicos en lenguas”.

Esta diversidad de abordajes se refleja en la fuerte diversidad de asignaturas con las que se vincula. Algunos de los títulos de las asignaturas son: El Hombre su Historia y la Sociedad, Filosofía y Cultura, Liderazgo y Proyección Social, Arte y Contexto en el Caribe, Democracia y Vida Social, Desarrollo Comunitario y humanidades, Formación Humanitaria, Formación Política Valores y Contemporaneidad, Propedéutica, Antropología, Comunidad Familiar, Axiología, Cultura Comunitaria, Praxiología, Colombianidad, Humanismo Cristiano, Gestión Solidaria, Conciencia de

<sup>28</sup> Disciplina lindante con el análisis conversacional que, al decir de Markel (1999), está constituida por el “estudio de los comportamientos conversacionales cotidianos que son las expresiones tangibles de actitudes” y, en palabras de Henley (1977), “la estructura micropolítica es la sustancia de nuestra experiencia cotidiana”.

Conservación, Protección y Mejoramiento del Medio Ambiente, biodiversidad, Sociedad, Antropología, Derechos Humanos, etc.

Como se ve, es evidente la diversidad de enfoques, apropiaciones de sentidos y multiplicidad de nociones que impiden constituir un horizonte curricular común. Además, como se dijo al inicio de este apartado, este componente no hace parte de todos los programas de educación básica con énfasis en lengua castellana.

### **2.3.3 La Formación sobre la lengua Castellana.**

En relación con la lengua castellana, este componente está referido a la formación lingüístico-literaria y las perspectivas psicológicas y biológicas del desarrollo del lenguaje.

En esta dirección se encuentran temáticas relacionadas con la lengua y su uso (referidas al lenguaje verbal y no verbal), con las ciencias del lenguaje (pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, semiótica textual), con la psicolingüística y la sociolingüística, con la lengua como objeto de conocimiento (perspectivas teóricas), las relaciones entre oralidad y escritura y los procesos de producción y comprensión de textos diversos.

En cuanto a los enfoques teóricos desde los que se aborda este componente, se observa más variedad que en la formación pedagógica, dado que se encuentra que se privilegia desde los aspectos formales (gramática, sintaxis, fonología y ortografía) hasta perspectivas discursivas (algunos las precisan como semiodiscursivas y sociocognitivas). En algunos programas se observa que se incluyen todos ellos (estructuralismo, generativismo, semántico-comunicativo, socio-cultural, actos de habla, interaccionismo, enfoque socio-histórico) justificándolo en la necesidad de estudiar la lengua teniendo en cuenta su sistema formal (¿cómo es?), su sistema significativo (¿cómo funciona?) y cómo actúa (¿para qué sirve?). En este sentido, se citan autores como Saussure, Luis Angel Baena, Bruner, Vigotsky, Chomsky, Austin, Habermas, Benveniste y Bemstein.

La U. del Atlántico, por ejemplo, retoma los métodos descriptivo (asociado con el positivismo), explicativo (asociado con la interpretación o con un enfoque funcionalista) y crítico del conocimiento sobre la lengua. El objetivo de formación es propiciar una reflexión sobre el lenguaje en las tres anteriores direcciones. En muchos casos, se quiere que el estudiante pueda contrastar el enfoque de la gramática estructural con otros y reconocer las tendencias fundamentales de la lingüística.

Otros programas toman uno sólo de estos enfoques por cuanto cuestionan el otro:

“Se decide enfocar los principios pedagógicos que enmarcan la línea del énfasis hacia el estudio del lenguaje como una construcción del intelecto ligada a una acción humana regulada en sus contextos socioculturales de recepción y de producción, analizada a partir de los aportes que en este sentido y en cuanto a los procesos de adquisición y desarrollo del mismo han hecho la Pragmática, la Sociolingüística, la Psicolingüística, las corrientes discursivas y la Psicología del Aprendizaje” (U. Autónoma de Bucaramanga).

Unos pocos programas (INFORTEC p.e) organizan su propuesta a partir de los ejes y competencias definidos en los Lineamientos Curriculares del MEN.

En varios de los programas se valora la importancia de la reflexión epistemológica sobre las relaciones que se establecen entre el lenguaje, el pensamiento y la realidad y lo que esto permite: “un acercamiento a los complejos sistemas de significación, de los cuales se vale el ser humano para darle sentido a sus actos comunicativos”(Universidad del Tolima).

En esta dirección, en la enseñanza de la lengua se trata de ir más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas, pues su aplicación ha conducido a desviaciones y énfasis que desembocaron en un instrumentalismo gratuito y no lograron trascender hacia nuevas dimensiones.

Se plantea que, sin desconocer el papel de estas habilidades, los esfuerzos se deben centrar en el proceso de significación, entendido este como esa dimensión que permite llenar de significado y de sentido los distintos signos y discursos presentes en su interacción con los saberes culturales, con otros sujetos y con experiencias humanas distintas.

La comunicación es concebida como una “resultante de una compleja red de interacciones sociales no debe ser vista exclusivamente como instrumento operativo, sino también como un intercambio de saberes y visiones que se enfrentan constantemente y donde aflora la crítica, la autocrítica, y la creatividad para desembocar en mecanismos de negociación que permitan acuerdos y disensos donde deben primar los valores del respeto al otro, la diferencia y la tolerancia, es decir, privilegiar la ética en la comunicación” (Universidad del Tolima).

### **2.3.4 La formación en la literatura<sup>29</sup>**

No todos los programas desarrollan un componente sobre la literatura. Pareciera que, se estaría buscando superar la tradicional separación entre el “Español y Literatura”, en tanto ha afectado la reflexión y práctica pedagógica sobre y desde el lenguaje, escindiéndolo en un enfoque de tipo científico (el lingüístico) y un artístico o humanista (que considera los productos literarios de la lengua). Algunos, como la Universidad de Antioquia, plantean la necesidad de explorarlos de manera integrada para lograr mejores desarrollos en la dimensión pedagógica. Sin embargo, en lo que muchos caen es en incorporar algunos temas en relación con la literatura (colombiana, latinoamericana y española), literatura infantil y literaturas regionales colombianas. En

Como lo muestra el análisis del profesor Fernando Vásquez sobre tendencias en la formación docente en Literatura, los planes de estudio se mueven entre la lectura y comprensión de los textos literarios y las teorías y metodologías de enfoque semiótico o hermenéutico. Se incluyen también los aportes desde la recepción literaria, al igual que estrategias para la animación en lectura y literatura. Los programas presentan asignaturas como introducción a la literatura, teoría literaria, literatura grecolatina, literatura española, literatura latinoamericana, literatura colombiana, literatura infantil, literatura amerindia, y literatura regional. Hay programas que incluyen una asignatura sobre autores clásicos y otra sobre autores contemporáneos

### **2.3.5 La formación en la didáctica de la lengua**

En cuanto a la didáctica de la lengua castellana, en la mayoría de los programas sólo se ofrece uno o dos cursos de didáctica de la lengua, a diferencia de, por ejemplo, La U. De Monserrate que ofrece 5 cursos de didáctica de la lengua. En unos pocos casos aparece en el plan de estudios un curso de didáctica de la literatura.

En general, se nota una tendencia hacia una perspectiva didáctica interactiva cuya orientación teórico-práctica atraviesa el análisis de los usos cotidianos del lenguaje en la vida social, del uso instrumental del área para el estudio de las demás áreas del currículo y la comprensión, análisis y explicación del lenguaje y la literatura como objetos de conocimiento. Dado que se concibe que la significación de los textos y discursos se construye en el contexto de la interacción social, el estudio de la lengua se concibe a través de unidades tales como el discurso y/o los textos y no ya de oraciones y supone una mayor atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación, a los contextos de producción y recepción y no únicamente a los aspectos intratextuales.

## **2.4 La investigación**

En todos los programas se considera la investigación como elemento fundamental en la formación de educadores. En ellos se propone el énfasis en la investigación formativa, tal como lo plantea el decreto 272. Según expresan, se

---

<sup>29</sup> Para ampliar este punto es conveniente revisar el marco conceptual de los programas de Lengua Castellana y Literatura producido también por este equipo coordinador.

trata de proporcionar herramientas teórico prácticas para familiarizar con la metodología de la investigación social y también, desarrollar el sentido del trabajo científico como acción cooperativa y corporativa.

Si bien no en todas las universidades se precisa como se hará posible la formación investigativa, en algunas se expresa que ésta se garantiza mediante la presencia de estrategias como la metodología del seminario, el espacio de integridad didáctica para el fortalecimiento de la identidad del docente, el semillero de investigación y la vinculación de estudiantes adelantados a grupos de investigación riguroso (U. de Antioquia). De todos modos se nota la tendencia a incrementar la cantidad de cursos en los que se forma para la actividad investigativa.

Unida a estas consideraciones se mencionan una o varias líneas de investigación comprendidas como un eje analítico, problemático, generador de proyectos, que determinan los temas, enfoques, procedimientos y recursos necesarios para el proceso investigativo<sup>30</sup>.

Se observa que los temas de investigación giran en torno a: lo curricular, lo disciplinar, lo pedagógico, lo didáctico y lo humanístico privilegiando análisis del contexto escolar y en el que la escuela está inmersa y la innovación en la enseñanza de la lengua. Se observa una tendencia hacia la investigación cualitativa bien como investigación en el aula, investigación acción o investigación etnográfica.

## 2.5 Las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas comienzan a aparecer en varias universidades desde el inicio, bien sea ligadas a la construcción de proyectos pedagógicos o bien a la investigación (en este caso se habla de prácticas investigativas). Mayoritariamente se expresa el propósito de que la práctica no sea un momento final sino una secuencia a lo largo de la licenciatura lo que ha conducido a que se aumenten los espacios que tienen este objeto la mayoría empiezan en sexto semestre) y además se definen diferentes propósitos según el nivel en el que se realicen como por ejemplo:

- 1) observar y sistematizar la cultura escolar: lenguajes, manuales de convivencia, P.E.I., los agentes educativos, las dinámicas dentro y fuera del aula, y los rituales escolares
- 2) observación participante de las áreas en las cuales se forman los futuros licenciados para rastrear las prácticas didácticas y los procesos evaluativos de la institución. Así mismo indagar y participar en los ejercicios de planeación, construcción y elaboración de cursos, proyectos y actividades de una institución.
- 3) asumir el rol de docente propiamente dicho en el área; que el alumno maestro se ponga al frente de un grupo o curso, acordado previamente con la institución, y ponga en marcha las propuestas que haya generado en la Práctica Pedagógica e Investigativa anterior.

---

<sup>30</sup> Entre las líneas de investigación que se mencionan están:

- Escuela y las acciones de aula.
- Escuela y currículo.
- Escuela y comunidad.
- Escuela y valores
- Pedagogía de la lengua castellana
- Cognición y contextos socioculturales.
- La educación en contexto
- Hacia la innovación pedagógica en el campo de la lengua.
- Cualificación de las prácticas pedagógicas de las lenguas castellana e inglesa
- Prácticas pedagógicas.
- Comunicación con sentido pedagógico y social.
- La educación como factor de desarrollo comunitario.
- Enseñabilidad de las ciencias, las disciplinas y los saberes
- Educación y pedagogía.
- Educación y Sociedad

### 3.- CARACTERIZACIÓN DE ANTECEDENTES Y REFERENTES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Una de las preocupaciones centrales de los Estados y de las instituciones que ofrecen Educación Superior es la búsqueda del logro de una educación de calidad que contribuya al avance cultural, científico, económico y social de los países.

Para lograr este objetivo se han definido estrategias como la creación de Sistemas de Acreditación, cuya función central es la de apoyar el levantamiento de información acerca de la forma como se desarrollan los procesos educativos de nivel superior, mediante el desarrollo de parámetros de calidad y estándares de desempeños que den cuenta del estado en que se encuentran los programas y las instituciones en general.

Así mismo, desde los años 90, en diferentes países, se han implementado exámenes nacionales con el fin de obtener información acerca del estado de la calidad de los programas de pregrado. Estos exámenes son objetivos, se realizan una vez al año y se aplican a los estudiantes de último año o semestre de las distintas disciplinas. Esta práctica se inició con los programas de Administración, Derecho e Ingeniería y en la actualidad se ha ido extendiendo a otras áreas del conocimiento como las licenciaturas.

Estas dos estrategias implementadas dan cuenta de algunos de los distintos enfoques acerca del concepto de calidad que se halla presente en la educación. Se parte, por ejemplo, de la idea de que la calidad depende de la consideración que un grupo social realice sobre el deber ser de la educación superior, lo cual relativiza este concepto según ciertos contextos y momentos históricos; unos conciben que es posible aislar y medir ciertos aspectos de la educación superior y que mediante la utilización de un método de análisis aplicado a los mismos objetos, en instituciones diferentes, es posible llegar a medidas objetivas de resultados. Otros consideran que la evaluación de la calidad de un programa debe estar basada en juicios de pares altamente calificados quienes deciden, a partir de análisis rigurosos de una serie de estándares, la aceptación de un determinado programa. También se tienen enfoques que centran su concepto de calidad, en los resultados obtenidos: en este caso se contrastan indicadores de rendimiento como número de estudiantes que completan un ciclo educativo superior (licenciaturas, maestrías, doctorados) o se contrastan los logros y rendimientos de grupos de estudiantes en pruebas estandarizadas, las cuales operan como una selección de campos de saber indispensables que deben haber aprendido dichos estudiantes.

Veamos algunas experiencias.

3.1 *En España*, el Programa de Evaluación Institucional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene como una de sus funciones la indagación de "las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional para que los planes de mejora puedan orientarse hacia su cumplimiento"<sup>31</sup>. En este caso el proceso de evaluación institucional se rige por tres pasos: i) autoevaluación, la institución se confronta frente a unos criterios establecidos y como producto elabora un informe de autoevaluación; ii) un comité de evaluadores externos a la institución, seleccionados por ANECA, analiza la pertinencia y adecuación del informe de autoevaluación, elabora un nuevo informe de evaluación externa en el que plantea sus recomendaciones y propone las mejoras que considera necesarias; iii) con base en los insumos anteriores, ANECA elabora un informe final.

---

<sup>31</sup> Programas / Evaluación Institucional. [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

Esta agencia también es la encargada de la acreditación de las titulaciones. Con este fin desarrolla un proceso de evaluación que se centra en comprobar el cumplimiento de criterios y estándares establecidos previamente. De igual manera comprueba que los resultados de la formación sean los adecuados y que las competencias de los estudiantes sean las requeridas por la sociedad y por el mercado laboral.

Para el logro del anterior propósito, ANECA durante el periodo 2003 – 2004 viene realizando proyectos piloto en los cinco campos científicos-técnicos de las enseñanzas universitarias. Como resultado de estos proyectos se espera definir metodologías que permitan establecer estándares ajustados a la situación particular de las universidades españolas. Esto implica una participación activa por parte de dichas instituciones.

3.2 *En Canadá*, la mayor parte de las instituciones de educación superior son altamente financiadas por los Estados y pese a no haber una proliferación de instituciones, como es el caso de Colombia, se da un proceso de acreditación de programas de estudios conducentes a títulos profesionales. En este caso son las órdenes de profesionales, en las distintas áreas, quienes certifican la competencia de los futuros profesionales. Para las ingenierías, por ejemplo, es el Comité Canadiense de Ingenieros el responsable de la calidad de la profesión. Este comité fija las normas y los procedimientos de la acreditación, realiza las visitas a las universidades, elabora los informes y toma decisiones sobre la renovación de la acreditación a los programas. En aquellos casos en los que un programa no se acredita, sus egresados no obtienen el permiso de ejercer la profesión y de llevar el respectivo título.

Esta situación es similar para todas las áreas profesionales. Es necesario que los estudiantes, además de cursar y aprobar los años reglamentarios, presenten y aprueben un examen general, en el cual se indaga por las competencias básicas que debe acreditar el futuro profesional. El resultado de este examen no incide en la obtención del grado académico, sino en el derecho de ejercer la profesión. Estos exámenes no son realizados a nivel nacional sino a nivel institucional.

3.3 *En México*, para garantizar la calidad de la educación en sus distintos niveles, el gobierno promovió, en 1994, la creación del Centro Nacional de Evaluación, CENEVAL, el cual tiene como propósito evaluar los resultados logrados por el sistema educativo por medio de instrumentos y “estrategias de evaluación externa con base en normas y criterios de alcance nacional mediante exámenes nacionales...”<sup>32</sup>. Este centro evalúa a los egresados de las licenciaturas en cada profesión a través del Examen General de Egreso de la Licenciatura –EGEL-, como una estrategia de evaluar los resultados del proceso de aprendizaje. El examen es voluntario y no condiciona la obtención del título ni de la cédula profesional.

Para el caso de la licenciatura en Pedagogía - Ciencias de la Educación, “el examen es un instrumento de evaluación especializado, cuyo objetivo es identificar la medida en la que se tienen los conocimientos, habilidades y los valores que debe mostrar un egresado de sus estudios de licenciatura”<sup>33</sup>. El examen es diseñado por los cuerpos colegiados del EGEL en esta área, los cuales son representativos de las Instituciones de Educación Superior del país. El examen es objetivo (cuatro opciones de respuesta, sólo una correcta) y evalúa cuatro competencias genéricas, cada una con un % determinado dentro del total de la prueba: conceptual (50%), metodológica operativa (25%); integrativa (20%), y ética (5%). Se considera que éstas son las competencias esenciales para alcanzar una práctica profesional de buena calidad.

En el examen se evalúan competencias como las siguientes<sup>34</sup>:  
comprensión de los fundamentos teóricos de la disciplina;

<sup>32</sup> Canadá, Estados Unidos. Experiencias de Acreditación. Serie ICFES: Divulgación de Normas y Políticas, 1995.

<sup>33</sup> CENEVAL, EGEL-P-CE. Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación. D.R. México, 2004

<sup>34</sup> Ibidem

utilización de estrategias, procedimientos y la instrumentación adecuados para resolver demandas planteadas en los campos de aplicación profesional, así como para recopilar, organizar, analizar e interpretar información cuantitativa y cualitativa para traducirla a eventos educativos;

selección y aplicación de técnicas e instrumentación y procedimientos educativos para la observación, detección, diagnóstico, intervención, planeación, evaluación, prevención y desarrollo;

así como para interpretar y comunicar los resultados derivados de su función profesional;

contextualización de su práctica profesional con base en la realidad social nacional;

combinación de la teoría con las habilidades técnicas requeridas en la práctica profesional;

dominio de los valores profesionales, el respeto a la diversidad y la promoción de lo justo y equitativo.

El examen consta de 300 preguntas y se aplica en dos sesiones de cuatro horas cada una. Una vez se califican las hojas de respuesta de los evaluados, se procede a la emisión de informes de resultados individuales e institucionales, en los que se señala el nivel de logro de cada estudiante con respecto a los criterios de desempeño previamente establecidos. La escala de valoración fluctúa entre 1000 puntos (no satisfactorio) y 1500 puntos, a partir de 1150 se considera un desempeño de alto rendimiento.

Antes de la presentación del examen, los estudiantes pueden acceder a la “Guía de Examen”, en la que se detallan los dominios de evaluación, sus especificidades temáticas, se recomienda una bibliografía, se describe el número de preguntas y se dan ejemplos de cada una de las competencias a evaluar.

3.4 *En Brasil*, la Dirección de Estadística y Evaluación de la Educación Superior y el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), desde 1996, tienen la responsabilidad de evaluar la Educación Superior. Para tal fin se ha diseñado el Examen Nacional de Cursos –ENC-, el cual debe ser respondido por todos los estudiantes que egresan de cualquier carrera de pregrado, entre ellas de Pedagogía y Licenciatura.

Este examen se realiza anualmente y en su diseño, construcción, aplicación, calificación y análisis de resultados, participa la comunidad educativa: Comisiones de Evaluación de Carreras, Coordinadores de Carreras, Asociaciones científicas y universitarias, Consejos de profesionales, profesores y estudiantes. Cada año, se hacen públicas las directrices y objetivos que guían el ENC, se presenta el perfil del graduando que se evaluará, las competencias y habilidades y los contenidos que se contemplarán en el examen. Además de las pruebas de competencias y habilidades, los estudiantes responden un cuestionario que indaga por información socio-cultural y por sus expectativas como futuros profesionales. También responden un cuestionario de impresiones de la prueba, una vez realizan el ENC.

El ENC<sup>35</sup> está compuesto de dos tipos de pruebas: la primera es un examen mixto que combina 40 preguntas de selección múltiple, que indagaran por contenidos comunes a los futuros profesionales y preguntas abiertas. La segunda está constituida solamente por preguntas discursivas. Las comisiones de evaluación de carreras son las que deciden por los criterios de análisis de las pruebas discursivas.

El ENC de Pedagogía está diseñado según un perfil que demuestre capacidad para:

la comprensión de los dominios esenciales del conocimiento pedagógico y de los contenidos de disciplinas específicas y sus metodologías;

implementar proyectos educativos según la diversidad cultural y que contemplen las esferas de lo social;

movilizar los conocimientos para intervenir efectivamente en situaciones pedagógicas concretas;

desarrollar competencias y actitudes, descubrir contextos y problemas, argumentar y captar contradicciones en situaciones educativas;

desarrollar una sensibilidad ético-profesional que conduzca a actuaciones que promuevan una sociedad justa y solidaria.

---

<sup>35</sup> Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. Alejandra Schulmeyer. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC- BID. Brasilia 2002

Las pruebas cerradas son calificadas por una lectora óptica, a partir de los datos obtenidos se realiza el análisis tradicional de ítem. Para la corrección de las respuestas a las preguntas abiertas, inicialmente, se toma una muestra a la que se aplican los criterios de calificación previamente definidos; se operan los ajustes necesarios según lo arrojado por esta primera calificación; se hacen los ajustes necesarios a los criterios y se da inicio a la calificación definitiva de las pruebas. Cada una de las pruebas es calificada por dos evaluadores para evitar inconsistencias.

3.5 *En El Salvador*, el gobierno estableció, en noviembre del 2000, como “requisito para egresar de cualquier carrera de profesorado, la aprobación de una prueba de resultados”<sup>36</sup>, diseñada por el Ministerio de Educación. Esta prueba tiene por objetivo dar cuenta del nivel de dominio en campos de competencias genéricas de formación docente que debe poseer el futuro licenciado.

La Evaluación de las Competencias Académicas y Pedagógicas –ECAP- consiste en una prueba objetiva que se aplica a todos los estudiantes que finalizan el plan de estudios de las carreras de profesorado ofrecidas por las instituciones formadoras de docentes de El Salvador. Como en los casos anteriores, para el diseño, construcción y análisis de los instrumentos de evaluación se conforma un Consejo Técnico integrado por los Coordinadores de Carrera de las instituciones formadoras

La prueba está compuesta de dos partes: Competencia Pedagógica, que indaga por aspectos relacionados con la formación general básica y Competencia Académica, que aborda lo concerniente a la formación específica de las especialidades. La primera parte tiene un valor de 40% del total de la prueba y la segunda el 60% restante. La prueba consta de 100 a 120 ítems de cuatro opciones. “Los ítems están organizados en Campos (ejes centrales de la disciplina involucrada en la especialidad y en la formación pedagógica) y Subcampos, en tres niveles de complejidad”<sup>37</sup>. Estos aspectos definen el perfil de competencia de cada carrera.

El Perfil de Formación Básica, evalúa la capacidad del profesional para diseñar, ejecutar y evaluar procesos educativos y para formar e integrar equipos de trabajo multidisciplinarios. Se concentra en cuatro campos: fundamentos generales de educación, aportes de la psicopedagogía, desarrollo curricular y didáctica general. El Perfil de Especialidad de Inglés indaga por la capacidad de comunicación efectiva y adecuada en distintos contextos y situaciones y en la capacidad de enseñanza del segundo idioma. Aborda cinco campos: escuchar, leer, hablar, escribir y didáctica del inglés. El Perfil de la especialidad de Lenguaje y Literatura, evalúa por la capacidad de analizar la lengua española, el fenómeno comunicativo y la literatura por medio de cuatro campos: literatura, lengua, comunicación y didáctica del lenguaje y la literatura.

La prueba está conformada por varios tipos de preguntas: conocimientos, relación de información, ordenamiento, resolución de problemas, casos o situaciones, selección y toma de decisiones, completamiento (especialmente para el caso de inglés), análisis de textos, clasificación y manejo de datos.

Los resultados se presentan en una escala que va de 2300 a 2700 puntos, a la cual se asignan tres niveles de competencia, según criterios determinados: Nivel Básico, por debajo de 2450 puntos; Nivel Intermedio, de 2451 a 2600; y Nivel Superior, de 2601 a 2700. Se considera que un estudiante aprueba y, en consecuencia, obtiene el título de profesor, cuando ha obtenido un puntaje superior a 2525 puntos.

3.6 *En Chile*, la Comisión Nacional de Acreditación, CNAP, y el Ministerio de Educación han diseñado criterios y estándares para la evaluación de las carreras de Educación. En este marco han definido los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes con la intención de establecer parámetros que indiquen el nivel de calidad requerido para el ejercicio docente y permitir, a la vez, la evaluación del desempeño concreto. A través de

<sup>36</sup> ECAP 2003. Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador, 2003.

<sup>37</sup> *Ibidem*

la evaluación de estos estándares se da cuenta de la calidad de los conocimientos de los profesores por titularse. Para ello se emplean técnicas que como la observación de clases, la entrevista, la prueba escrita, la preparación de clases, la capacidad para tomar decisiones sobre el uso de métodos y de apoyos didácticos, igualmente se emplean técnicas que permiten confrontar información recogida, como la entrevista a estudiantes.

En la elaboración de los estándares participan diversos actores: “representantes de universidades involucradas en el Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, del Colegio de Profesores, Decanos de facultades de educación del Consejo de rectores, miembros del Ministerio de Educación y profesores del sistema educacional chileno”<sup>38</sup>.

Los estándares elaborados en el 2000 se presentaron en términos de lo que sabe y puede hacer el docente que egresa de una institución de educación superior e ingresa al ejercicio docente. Se basan en dos elementos fundamentales:

La base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente. En este punto se contemplan cinco aspectos:

- Contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva: comprensión de conceptos centrales y su modo de construcción.
- Conocimiento del desarrollo de las dimensiones psicológica, biológica emocional, social y moral de los estudiantes; nociones sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo, estilos de aprendizaje y de inteligencia y diferentes necesidades de niños y niñas.
- Aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, como son las nuevas tecnologías de la información y comunicación, métodos de investigación del trabajo escolar y la formación en áreas relacionadas con el respeto a las personas, la convivencia y participación democráticas y el cuidado del medio ambiente:
- Proceso de enseñanza, formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles (...)
- Bases sociales de la educación y de la profesión docente: factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos (...)

Elementos constitutivos o claves del proceso de enseñanza-aprendizaje referidos a la función específica del maestro de enseñar en contextos educativos particulares. Se destacan los siguientes:

- relacionar los actos de enseñanza con conocimientos previos, capacidades y necesidades de los estudiantes;
- establecer ambientes de enseñanza propicios para las metas planteadas, acuerdo de reglas de comportamiento compartidas por los estudiantes, establecer estrategias que conduzcan al aprendizaje autónomo y participativo;
- promover el manejo de herramientas e instrumentos que permitan a los estudiantes la búsqueda de conocimientos en forma significativa;
- reflexionar, ponderar lo ocurrido, valorar la efectividad de lo realizado y proponer nuevas metas y correctivos;

Basados en los elementos anteriores, los estándares se organizan y presentan de acuerdo con cuatro “facetas”. A continuación se presenta una breve ilustración:

Organización y descripción del estándar	Criterios o estándares	Indicadores	Sugerencias para la evaluación
Preparación del acto de enseñar	El nuevo profesor demuestra estar familiarizado con los conocimientos y	- el profesor conoce las características correspondientes a las edades de sus alumnos.	- entrevista pre-observación de clases

<sup>38</sup> Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación – División de Educación Superior. Santiago de Chile, Noviembre 2000

	experiencias previas de los alumnos	- da cuenta de las diferentes maneras de aprender de sus alumnos.	
Creación en el aula de ambiente propicio	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos	- comunica expectativas apropiadas y desafiantes. - los alumnos se esfuerzan por realizar trabajos de calidad	- observación del ambiente físico del aula. - observación de las interacciones en formulario de observación de clases (registro narrativo)
Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje	- los niveles de comprensión son debidamente monitoreados. - el profesor aprovecha los errores para enriquecer el proceso de aprendizaje	- formulario de observación de clases  - examinar las correcciones hechas en formulario sobre trabajos de los alumnos
Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella	Demuestra interés por construir relaciones profesoraes con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento	- el profesor conoce a los especialistas del establecimiento y sabe de qué modo pueden ayudarlo...	- auto-evaluación en reflexiones antes y después de enseñar - entrevista post-observación de clases

La evaluación de estándares se realiza en cada institución por parte de docentes y directivas de trayectoria.

Como se puede observar, este tipo de evaluación es eminentemente cualitativa y se aleja de lo planteado por evaluaciones de tipo examen estructurado, objetivo. De igual manera, es claro que corresponde a una forma de autoevaluación institucional muy particular y propende por un análisis in situ de las capacidades de los futuros docentes.

3.7 En Colombia, la Ley General de Educación de 1994, prescribió el diseño de un sistema de selección de docentes: en su artículo 105, establece que «El Ministerio de Educación Nacional, por intermedio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES, establecerá un sistema para celebrar los concursos, de tal manera que se asegure la total imparcialidad» A su vez, el *Salto Educativo 1994 -1998*, en el marco del programa de mejoramiento de la calidad plantea: «El MEN, con el apoyo del Servicio Nacional de Pruebas, diseñará e implantará el sistema de selección de aspirantes a la carrera docente». Posteriormente, la Ley 715 de 2001, plantea nuevamente la necesidad de realizar la evaluación del desempeño docente, asignando esta responsabilidad a los departamentos, distritos y municipios certificados.

En este contexto, desde 1995, estas dos instituciones han venido trabajando en instrumentos de evaluación, los cuales han consistido en pruebas nacionales objetivas. En 1995, se trabajó en torno a unos referentes conceptuales que propendían por indagar las actitudes de los aspirantes ante el conocimiento, ante los códigos de la cultura y su disposición durante la interacción en el aula.

En 1998, se diseñó y se realizó la aplicación piloto de pruebas dirigidas a docentes, de las cuales se destaca la prueba de Lenguaje cuyo propósito era conocer la forma como el docente asume e interactúa con los diversos

saberes que circulan en el medio (saberes que remiten no sólo a los conocimientos que estructuran las ciencias del lenguaje, sino también a la manera como han sido asumidos en la práctica pedagógica), así como su forma de apropiarlos y de promover su proyección en la práctica escolar. La prueba también indagaba por el modo como asume e interactúa con el estudiante, en tanto sujeto productor de conocimiento, y por la forma de ubicarse frente a las exigencias institucionales, académicas y normativas actuales.

El logro de este propósito se alcanzaba desde el análisis de cinco tópicos que han sido fundamentales en el desarrollo de las ciencias del lenguaje:

lenguaje, entendido como sistemas de códigos circulantes en el medio cultural que posibilitan al sujeto construir conocimiento;

lectura, como proceso de interpretación de distintos sistemas de códigos;

comunicación, como el proceso en que se negocian sentidos;

escritura, como un sistema de significación que posibilita la interacción con otros;

literatura, como un discurso en el que, a través del lenguaje, se le atribuyen nuevos sentidos a la realidad.

Estos tópicos se trabajan desde las distintas posibilidades teóricas, pedagógicas y evaluativas necesarias para lograr el desarrollo de las nuevas exigencias tanto normativas como conceptuales en torno a esta área.

Para esa ocasión se plantearon dos tipos de preguntas: el primero se centraba en el análisis discursivo e indagaba por los distintos modos de lectura a los que puede acceder un sujeto al momento de enfrentarse a un texto. Cada una de las opciones marca un modo de lectura que pone en juego la noción que el docente tiene sobre los cinco tópicos mencionados, en relación con los propuestos por el texto. El segundo tipo de pregunta indagaba por la posición teórica, metodológica y pedagógica asumida frente a las situaciones e interrogantes planteados. Cada opción rastrea una de las formas de ser maestro, según tópicos predefinidos.

En el 2002, se realizó una nueva versión de evaluación para lenguaje. En este caso se consideró esencial evaluar las competencias básicas de los docentes de Lengua Castellana y Literatura y profesionales con dominio en el área, en lo relativo a las concepciones de lenguaje, comunicación, lengua y literatura y su actualización en los procesos de comprensión y producción textual.

Se plantearon cuatro dominios: el primero, de competencias básicas, incorpora la evaluación en torno a la comunicación, el lenguaje y la significación. El segundo dominio se refiere al conocimiento de la lengua y los procesos discursivos, que comprende, por una parte, la determinación de la estructura en sus componentes fonético-fonológico, sintáctico y semántico. Por otra parte, indaga sobre su funcionamiento, es decir qué procesos y relaciones permiten que los significados se constituyan en enunciados interpretables, es decir, el componente pragmático. El tercer dominio apunta al conocimiento en torno a la comprensión y producción de textos, e incluye las concepciones y procesos de la lectura y la escritura, y el reconocimiento de la estructura, superestructura y tipología textual.

El cuarto dominio, evalúa el conocimiento del campo literario, teniendo en cuenta: las concepciones sobre la literatura, la historiografía, los géneros literarios, las relaciones entre poética y estética, el discurso literario, la intertextualidad y estrategias de comprensión.

Para el caso colombiano, las evaluaciones hasta ahora realizadas han tenido en la mira el establecimiento de relaciones entre las evaluaciones nacionales de los estudiantes de la Básica y la Media y la formación y/o el quehacer docente desde una perspectiva que dialogue tanto con la legislación como con el desarrollo de las diferentes disciplinas.

#### 4.- DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

“Una fuerte competencia específica, tanto en lo que concierne a la materia enseñada como en lo referente a la manera de enseñar, constituye sin duda el mejor, sino el único garante, de la autonomía de la escuela y de la independencia de los maestros con respecto a todos los grupos de presión”.<sup>39</sup>

De acuerdo con la revisión conceptual antes realizada, la formación de un maestro para el área de lengua castellana se organiza, en términos generales, alrededor de los siguientes planteamientos:

- Conocimiento y dominio pedagógico para comprender el papel como maestro y el de los procesos educativos en el desarrollo teórico, social, cultural, político y económico. Se busca por tanto que el egresado pueda reconocer los problemas epistemológicos de su campo de acción y de estudio.

- Conocimiento y dominio acerca de la didáctica propia del área que le sirva al egresado como base para enfrentar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en nuestro medio. Este dominio permite llevar a cabo una aproximación pertinente entre la acción y la reflexión, a través del proceso formativo y en su práctica profesional docente.

- Conocimiento y dominio sobre la lengua castellana. En este sentido, durante la formación se consideran distintas perspectivas disciplinarias, epistemológicas y por supuesto lingüísticas, para hacer posible la aproximación de los estudiantes al lenguaje y a su lengua materna como objeto de estudio, forma de acceso al conocimiento y principalmente como fundamento de una cultura e identidad nacional.

- Conocimiento y dominio en la problemática educativa en sus aspectos éticos y políticos generales de la educación y específicos de su área de énfasis. En este sentido, se busca la formación de un sujeto inscrito en una época de grandes incertidumbres que lo obligan a ser cada vez más creativo y recursivo frente a cada nuevo desafío.

- Dominio básico de la lectura y escritura: los modos de leer, y la posibilidad de usar la lengua escrita. El sentido de este componente radica en que para el licenciado en el campo del lenguaje leer y escribir son condiciones básicas de su ejercicio profesional, además de ser sus objetos centrales de enseñanza y aprendizaje.

Además de la pertinencia e importancia de cada uno de estos aspectos, se ve como necesaria la interacción e integración de todos ellos y el diálogo y confrontación de sus presupuestos conceptuales con procesos educativos auténticos, que hagan posible una sólida formación profesional.

---

<sup>39</sup> BOURDIEU, Pierre, LA EDUCACIÓN FRANCESA: IDEAS PARA UNA REFORMA. Documento fotocopiado. Sin fecha de publicación.

**5.- DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ESTRUCTURAS CONCEPTUALES Y TEMÁTICAS QUE SERÁN EVALUADAS.**

Teniendo en cuenta estos planteamientos y la revisión de los programas existentes en el país, y debido a que la formación de licenciados en estas áreas en Colombia cuenta con gran diversidad de tendencias, luego de las deliberaciones, análisis y consensos logrados en los diferentes talleres regionales, se definió el objeto de evaluación siguiendo dos criterios básicos:

indagación de aquellos campos curriculares que comparten la mayoría de los programas vigentes, y

atención a la diversidad de tendencias en los programas, mediante la verificación de los énfasis de los mismos.

De este modo, se acordó que el objeto de evaluación estará conformado por dos elementos centrales: la competencia pedagógica del licenciado que, siguiendo las orientaciones del ICFES sobre este aspecto, se explorará en tres dimensiones: interpretar, argumentar y proponer y unos componentes o contextos sobre los que opera la competencia: pedagogía general, la pedagogía y la didáctica situadas en la disciplina, la disciplina (el campo de saber específico), la ética y la política.

Componentes o Contextos	Competencia Pedagógica del Licenciado		
	interpretar	argumentar	proponer
I. Pedagogía General			
II. La Pedagogía y la Didáctica situadas en la Disciplina: la lengua castellana, la literatura y las lenguas extranjeras como objeto de enseñanza			
III. La Disciplina: la lengua castellana, la literatura y las lenguas extranjeras como objetos de estudio.			
IV. La Política y la Ética.			
V. La comprensión y la producción textual			

El componente I es general para cualquier licenciado en el campo del lenguaje o de las lenguas. Los componentes II, III, IV y V son específicos para cada uno de los énfasis de los programas.

Siguiendo las orientaciones del ICFES y con el fin de articular los ECAES con las demás evaluaciones que se realizan en el país, el concepto de *competencia* es concebido como saber hacer en contexto. Aclaremos un poco lo que desde la evaluación de los ECAES entendemos por contexto. El contexto se entiende como los diversos escenarios, o campos en los cuales el saber-hacer se actualiza. Ese saber-hacer debe permitir distinguir el contexto de lo pedagógico general, (saber hacer en el marco de los problemas de la educación, la pedagogía y el ejercicio docente), el contexto de la escuela y su funcionamiento, concretamente el contexto de la enseñanza y el aprendizaje (saber hacer en el marco de una institución determinada y en el campo de la didáctica), el contexto académico disciplinar (saber hacer

en el marco de un campo de discurso específico), el contexto de la ética, las políticas y normatividad sobre la educación (saber hacer desde y en el marco de la ética y de las políticas). Desde ese punto de vista, el contexto se puede pensar desde la dimensión sociocultural y desde lo pedagógico y académico disciplinar. Para efectos de la prueba, esos 5 contextos serán los ámbitos propios del actuar del licenciado, tal como se mostró en el cuadro anterior

### **5.1 La competencia pedagógica del Licenciado**

Tal como se señaló en el apartado anterior, la competencia se explorará desde tres dimensiones:

- A. Interpretar, que se refiere a estar en condiciones de reconocer y comprender el componente o contexto: situarse en él, reconocer y analizar sus variables, conceptos claves, tensiones e intereses; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas de modo literal e inferencial.
- B. Argumentar, que se refiere a tener una posición: contar con puntos de vista sustentados, documentados sobre el componente o contexto o sobre una parte de éste; también se refiere a la posibilidad de realizar lecturas en el modo crítico e intertextual.
- C. Proponer, que se refiere a la posibilidad de desarrollar propuestas propias, consistentes, sustentadas, en el marco del componente o contexto; también se refiere a la posibilidad de usar la lengua escrita, lo que implicará emplear adecuadamente mecanismos de textualización y puesta en discurso (coherencia, cohesión, tipo textual, adecuación a la situación de comunicación, pertinencia, intencionalidad)

### **5.2. Los componentes**

Los cinco componentes definidos para la evaluación son los siguientes:

#### **5.2.1. Componente Pedagógico General**

La explicitación de la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía como el saber fundante de los maestros exige una comprensión de ésta como objeto de conocimiento macro que ha dado lugar a saberes, disciplinas y prácticas que los maestros deben reconocer.

En este sentido, se abordan conceptos tales como enseñanza, formación, educación, aprendizaje, evaluación; conocimientos sobre los sujetos del saber (maestros, tutores, diseñadores de instrucción, consejeros, etc.) y sobre los productos de la enseñanza y del aprendizaje. También se exploran los conocimientos y la comprensión de la realidad social, cultural y política del entorno local, regional y nacional en que se desarrolla el proceso educativo y la incidencia de esta realidad en los procesos de formación así como los pensamientos y acciones que hacen evidente la comprensión del articulación con el significado de los valores éticos y morales personales e institucionales y la promoción de un espíritu cívico y de participación activa.

Los aspectos a evaluar en este componente son:

El saber sobre La historia y epistemología de la Pedagogía:

- Fundamentación epistemológica de la Pedagogía y campo de saber de la Pedagogía: Paradigmas, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, aportes a los conceptos de enseñanza y aprendizaje.

- El saber sobre las realidades y tendencias sociales de los procesos educativos: Interculturalidad, campo político, comunicación, Cultura, movimientos sociales y educación, realidad y contexto sociocultural y político del sujeto de la educación y su proyección ética y compromiso político en el componente local, regional, nacional y mundial, en el mundo globalizado.

**Nota:** La evaluación de este componente será común para todos los licenciados de los programas de lengua castellana, literatura y/o lenguas. Por tanto las preguntas que se realicen serán las mismas.

### **5.2.2 - Componente Pedagógico y Didáctico Específico.**

El estudio de los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana como lengua materna, es el objeto de este componente. Este abordaje se enriquece con el conocimiento y el análisis de los distintos enfoques y perspectivas didácticas y pedagógicas propuestas para esta área y el análisis de teorías sobre la evaluación y distintas estrategias, medios y modalidades de enseñanza.

Se busca indagar sobre la comprensión del concepto de didáctica específica del lenguaje, de la lengua materna y de la literatura, así como de las ideas de los futuros docentes sobre cómo se pueden propiciar los procesos de aprendizaje en un mundo cada vez más globalizado y complejo en donde el papel de los procesos de alfabetización en los contextos escolares o fuera de ellos implican mucho más que la adquisición de una mera técnica de reconocimiento y transcripción de signos.

Los aspectos a evaluar en este componente son:

- La relación entre los modelos pedagógicos, didácticos y enfoques disciplinares en la enseñanza de la lengua castellana (oralidad, lectura, escritura, reflexión sobre fenómenos de la lengua);
- La relación entre los modelos pedagógicos, didácticos y enfoques disciplinares en la enseñanza de la literatura;
- La relación entre los modelos pedagógicos, didácticos y enfoques disciplinares en la enseñanza del lenguaje.

### **5.2.3 - Componente Disciplinar:**

Se espera que el estudiante de estas licenciaturas posea una cultura lingüística que pueda permitirle diferenciar variadas perspectivas: formal, histórica social y cultural. Se pretende, por tanto, que se puedan distinguir diferentes concepciones y teorías sobre la lengua y el lenguaje y ubicar en el marco de las corrientes sobre el estudio del lenguaje, de la lengua y de la literatura, sus rasgos más predominantes.

Los aspectos a evaluar en este componente son:

- Teorías y corrientes en el estudio del lenguaje
- Teorías y corrientes en el estudio de la literatura
- Teorías y corrientes en el estudio de la lengua castellana

### **5.2.4- Componente de la Ética y la Política**

Este constituye uno de los ejes fundamentales de la formación de un docente en esta área debido a la enorme responsabilidad social que le compete a la escuela en cuanto a garantizar el acceso de los estudiantes al mundo letrado y la reducción de las inequidades presentes en el dominio del lenguaje. En este eje se incluye también la

comprensión de las tendencias sociales y educativas dominantes en el país y la reflexión sobre las políticas educativas, curriculares y evaluativas estatales, sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.

Los aspectos a evaluar en este componente son:

- Políticas curriculares y evaluativas para el área (estándares, lineamientos, evaluaciones nacionales, etc.)
- Políticas lingüísticas y etnolingüísticas

### **5.2.5 La comprensión y la producción textual**

Este componente de la prueba se justifica no solo por la tendencia que hay en los programas a resaltar el trabajo en el desarrollo de la competencia en la comprensión y producción de textos de los estudiantes y en las posibilidades laborales del egresado, sino por la necesidad de dar continuidad al trabajo desarrollado en las evaluaciones nacionales de Educación Básica y Media. Por ello, en la prueba se incluirán preguntas para indagar por los modos de leer, y la posibilidad de usar la lengua escrita.

Con el fin de identificar el estado de la lectura en los egresados de los diferentes programas del país, se explorarán los diferentes modos de lectura, siguiendo las directrices que se han abordado en las pruebas nacionales: SABER y Exámenes de Estado. Así, se evaluará la lectura en el modo literal, la lectura inferencial, la lectura crítica y la lectura intertextual. La evaluación de la lectura se justifica por tratarse de una herramienta básica para el ejercicio de cualquier profesión y para el ejercicio de la ciudadanía. LA prueba constará de 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta con base en dos textos de temas generales, pertinentes para cualquier profesional.

## 6.- DEFINICIÓN DE LAS ESPECIFICACIONES DE LA PRUEBA

### 6.1 La noción de evaluación

La evaluación, en sentido amplio, se entiende como una mirada sistemática y documentada, en este caso, sobre la labor de formación de los futuros docentes. En este sentido, ella demanda una serie de momentos y aspectos relacionados entre sí, para dar cuenta de manera integral de dicha formación. Aspectos como el seguimiento, los procesos, los productos, los resultados son algunos de los objetos de la evaluación.

La evaluación en sí misma hace parte de, o al menos se relaciona directamente con, los procesos de planeación, de enseñanza, de aprendizaje, de selección de materiales. De este modo, la evaluación no puede verse de manera aislada, sino en relación con. En este mismo orden de ideas, la evaluación no puede verse como un fin en sí misma.

En este marco, cuando se habla de evaluación se hace referencia a ciertas prácticas, instrumentos, discursos, concepciones e imaginarios que toman los procesos educativos, y los resultados de los mismos, como su objeto de análisis, al menos con dos finalidades:

contar con una descripción sobre el estado de la cuestión y  
analizar la información para realizar ajustes y tomar decisiones.

En este sentido, la evaluación puede convertirse en un medio para mejorar procesos pedagógicos. “Sin embargo, es preciso entender que la evaluación, es decir, sus prácticas e implicaciones, no solo se refieren a la revisión rigurosa y sistemática de todos los procesos educativos, sino que tiene un fuerte determinismo por las condiciones globales de la internacionalización y las demandas del mercado que respaldan principios y postulados que direccionan las políticas estatales.

En este sentido la evaluación se mueve entre dos tensiones importantes, por un lado las tendencias nacionales, que se supone, intentan recoger las características y condiciones de lo regional y por otro, las tendencias internacionales que determinan y condicionan no solo la formulación de políticas, sino las formas culturales que expone y representa, y por supuesto las acciones económicas.

No es posible desconocer la complejidad de los discursos que articulan la evaluación. Un discurso técnico, referido a formas, a procedimientos y a herramientas. Un discurso ético y político, referido a derechos, legitimidad y posturas, porque la evaluación es un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se enfrenta la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la civilidad y finalmente, un discurso profesional, referido a la acreditación y a la certificación”<sup>40</sup>.

Se subraya, dentro de las dos funciones de la evaluación, la de carácter pedagógico. Este aspecto, debe ser muy claro a la hora de presentar los resultados si se consecuente con que el objetivo fundamental de los ECAES es el de “mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

### 6.2. La noción de prueba

---

<sup>40</sup> Documento de trabajo presentado por el grupo de ASCOFADE Abril 2 2004

En esta propuesta la noción de prueba es entendida como un sistema de elementos y relaciones y no como una sumatoria de preguntas aisladas. En esta lógica, cada uno de los ítems, que no necesariamente son preguntas, estará en relación con los demás que conforman la prueba. Así, serán las pruebas y no las preguntas las unidades para la evaluación.

El análisis transversal realizado a los programas curriculares de esta licenciatura indica que en ellos se definen varios y diferentes énfasis y prioridades, en función, entre otras cosas, del perfil de egresado que se plantean. Así, por ejemplo, encontramos programas de licenciatura en lengua castellana que se centran más en el estudio de la lengua bien desde los aspectos formales (fonología, morfosintaxis, semántica, gramática, ortografía), bien desde las ciencias del lenguaje (teorías de análisis del discurso, la lingüística del texto, la lingüística y la lingüística aplicada) o bien desde el estudio de la comunicación y la semiótica. Otras, comparten este énfasis con una mayor profundización en el estudio de la literatura (sea desde la semiótica, la historiografía o la crítica), y unas más, con el estudio de una lengua extranjera. Esta heterogeneidad plantea, entre otros, un reto referido a la búsqueda de “equidad” de la prueba frente a las condiciones del evaluado.

### 6.3. Estructura de la Prueba

En este marco, y debido a la diversidad de tendencias en los programas, ya señaladas, y debido a que algunos programas tienen más de un énfasis, se decidió elaborar, para cada uno de los énfasis (lengua castellana, literatura, inglés, francés), además de una prueba básica, una prueba de profundización con un mayor nivel de complejidad. De este modo, las universidades cuyos programas tengan más de un énfasis (por ejemplo lengua castellana y literatura o lengua castellana e inglés) podrán elegir la prueba de profundización en atención a las características de su programa. Pero es claro que un programa que tenga dos énfasis deberá presentar una prueba básica en uno de los énfasis y una de profundización en el otro, pero la universidad decidirá cuál elige como básica y cuál como profundización.

Así, se realizará una prueba básica que evaluará los cuatro componentes y una prueba de profundización que, valga la redundancia, profundizará en los componentes II, III, IV y V.

La prueba básica se desarrollará a través de un instrumento de selección múltiple conformado de 150 preguntas y tendrá un valor del 60% del total de la prueba. La prueba de profundización se desarrollará a través de una pregunta abierta (de producción de texto) y tendrá un valor del 40% del total de la prueba. El número de preguntas está pensado para ser respondido en un tiempo razonable que el ICFES ha calibrado desde la experiencia en este tipo de evaluaciones.

Como ya se anotó, las pruebas se diseñarán con base en una matriz de doble entrada en la que se ponen en interrelación los componentes de evaluación y las dimensiones de la competencia.

### 6.4 Distribución porcentual de los componentes.

EL OBJETO DE EVALUACIÓN		LAS PRUEBAS (INSTRUMENTOS)
	COMPETENCIA	TIPO DE PREGUNTA

**COMPONENTES**

	Inter.- pretar	Argumen- -tar	proponer	Prueba Básica <b>preguntas Cerradas</b>		Prueba <b>de</b> <b>Profundización</b> Pregunta Abierta	
				Tiempo para responder: 5 horas	%	Nº preg.	Tiempo para responder: 3 horas
I. Pedagogía General				20%	20	0	1
II. La Pedagogía y la Didáctica situadas en la Disciplina				10%	20	10%	
III. La Disciplina				10%	20	10%	
IV. La Política y la Ética				10%	20	10%	
V. La comprensión y producción textual				10%	20	10%	
				Total % preg. cerradas	Total preg. cerrada s	Total % preg. abierta	Total pregunt a abierta
				60%	100	40%	1

### 6.5. Tipos de preguntas.

En esta prueba se realizarán dos pruebas: una básica y otra de profundización a través de dos tipos de preguntas: Preguntas cerradas de dos tipos: opción múltiple con única respuesta y opción múltiple con múltiple respuesta. Una pregunta abierta de análisis de casos o situaciones.

La prueba básica, que evaluará los cuatro componentes, se realizará a través de preguntas cerradas y evaluarán principalmente lo referente a interpretar y argumentar, como dimensiones de la competencia.

La prueba de profundización se realizará a través de una pregunta abierta. La razón de esta decisión consiste en que la competencia propositiva resulta muy difícil de evaluar a través de preguntas cerradas, pues implica la elaboración de una propuesta propia, sustentada y documentada. De otro lado, los argumentos en favor de realizar la pregunta abierta se refieren, principalmente, a que se trata de licenciados en el campo del lenguaje, es decir para quienes la lengua, la lectura y la escritura serán sus objetos de enseñanza y a que la escritura es una condición para

el ejercicio de la profesión, en el sentido de configurar la posibilidad de poner en blanco y negro las propuestas pedagógicas y didácticas, elaborar proyectos, participar del mundo académico. Además, porque la escritura es una condición para la investigación, elemento que como ya se anotó se señala como prioritario en la formación del licenciado.

Otro argumento es el de que la pregunta abierta se propone como una forma de evaluar la manera como los estudiantes de las licenciaturas integran los saberes. Así, a través de ella se evaluará la el usos de conceptos y el análisis de tendencias o enfoques disciplinares para apoyar ideas, el análisis y/o diseño de situaciones de enseñanza y la ubicación del estudiante en el marco de las políticas,. También se explorará la producción de un tipo de texto determinado.

### 6.6. Requerimientos que deben cumplir las preguntas cerradas

Es importante reiterar que con estas preguntas se buscará que los estudiantes reconozcan las tendencias, tensiones y problemas de cada componente, pero haciendo énfasis en el análisis, no en la identificación misma. Por esto, se recomienda utilizar, por ejemplo, comparaciones entre modelos y tendencias, pero en el marco de una situación pedagógica concreta.

Para la construcción de estas preguntas se proponen las siguientes estrategias y sugerencias.

- Las preguntas deben ser bien redactadas, con una excelente puntuación y con un adecuado manejo de los conceptos utilizados.
- Se debe evaluar la pertinencia del enunciado con las opciones que se plantean, pues en algunas ocasiones los distractores y la clave pueden no estar claramente relacionados con la temática central del enunciado.
- Es necesario prestar atención a los tiempos verbales y a la concordancia de género y número.
- El tema o la información debe ser ubicado temporalmente. Si se busca situar al estudiante en otra época, esto debe ser claro en la pregunta.
- Hay que tener siempre en cuenta que el inicio de los distractores y de la clave debe tener concordancia con el final del conector.
- Los distractores y la clave deben plantear proposiciones que se relacionen con el tema tratado y no ser contradictorias con el enunciado. La dificultad debe estar mediada por el grado de abstracción y la cantidad de información y relaciones que se deben hacer. La facilidad de una pregunta no debe estar dada por la incoherencia de los distractores, sino por el dominio del tema que tenga el evaluado.
- Los distractores no deben ser réplica de la clave en diferentes palabras.
- Los distractores deben ser la continuación del enunciado y no frases o palabras sueltas; no deben ser absurdos o disparatados.
- Entre el enunciado y los distractores no debe haber comas ni puntos; ni otro signo de puntuación.
- En los distractores se debe evitar el uso de palabras negativas. En el caso de ser necesario usarlas, es recomendable que las palabras **NO**, **NUNCA**, o sus equivalentes, aparezcan resaltadas.
- Evitar la repetición de palabras que hacen parte del enunciado en la clave, pues esto puede guiar la respuesta a la pregunta. Es mejor usar sinónimos.
- No repetir palabras o expresiones para cada una de las alternativas si se pueden incluir en la parte final del conector.
- Las alternativas incorrectas o distractores han de ser plausibles y atractivas para las personas que no dominan el tema evaluado.
- Las alternativas han de tener aproximadamente la misma longitud.
- No utilizar como distractores expresiones tales como “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.
- La opción correcta debe estar expresada con el mismo detalle conceptual o de información y con una longitud similar a las incorrectas.
- La pregunta no debe tener más de una respuesta correcta.

- La ubicación de la alternativa correcta debe establecerse al azar.
- Es preciso asegurarse de que las opciones presentadas en una pregunta no proporcionen pistas para responder correctamente otra pregunta.
- Las opciones de una pregunta no deben ofrecer un contraste que dé informaciones sobre la clave:
  - de longitud
  - de precisión/imprecisión
  - de uso común/técnico
  - de generalización/particularización, etc.
- Considerar, en el momento de construcción de las preguntas, las características cognitivas y el dominio de los saberes disciplinares que posee la población que presentará la prueba.
- Delimitar estrictamente la competencia que pretende evaluarse a través de la pregunta, considerando el nivel de complejidad previamente establecido.
- El número de opciones debe ser constante para toda la sección o parte de la prueba.

### **6.7. Requerimientos que debe cumplir la pregunta abierta.**

Como ya se dijo, esta prueba se justifica por cuanto para los licenciados en el campo del lenguaje, la lengua, la lectura y la escritura son sus objetos de enseñanza. Se considera que la escritura es una condición para el ejercicio de la profesión, en el sentido de configurar la posibilidad de concretar las propuestas pedagógicas y didácticas, para elaborar proyectos y participar del mundo académico.

Este componente evalúa la competencia de los estudiantes de las licenciaturas para integrar, articular y poner en relación los conocimientos de pedagogía, los saberes específicos, los conocimientos sobre didácticas y sobre políticas educativas. También evalúa el dominio de la lengua escrita.

### **Objetivos**

Con este componente se pretende indagar la competencia de los futuros licenciados para:  
Dar cuenta de la capacidad para abordar la escritura de un texto específico (organización y adecuación del tipo de texto solicitado desde la instrucción);  
Dar cuenta del manejo disciplinar (la referencia y el desarrollo de tendencias o enfoques disciplinares para apoyar ideas);  
Dar cuenta del manejo en cuanto a lo didáctico (diseño o análisis de situaciones de enseñanza); también se buscará evaluar la ubicación del estudiante respecto del marco de las políticas nacionales vigentes.

### **Componentes y tópicos de evaluación**

Se indagará por los tres componentes señalados:

- 1.- Componente referido a lo pedagógico y didáctico específico,
- 2.- Componente referido a la disciplina,
- 3.- Componente referido a la ética y la política,

Además se evaluará la producción textual: cada estudiante deberá escribir *in situ* un texto de tipo argumentativo o expositivo, según se indique en el momento del examen.

### **6.8. ¿Cómo se procederá para la evaluación de la pregunta abierta?**

Con anterioridad al examen, se indicará a los estudiantes por medio de sus respectivas Facultades de Educación y por Internet, a través del Icfes, sobre las características de esta prueba:

1. Se seleccionarán dos o tres grupos de documentos. Cada grupo estará conformado por cuatro o cinco documentos. Esos documentos (serán seleccionados en función de los componentes establecidos para la evaluación, es decir, se buscará un equilibrio entre el componente pedagógico y el didáctico, el disciplinar y las políticas (se podrán seleccionar documentos conceptuales, pero también datos, estadísticas, resultados de investigaciones o evaluaciones, situaciones de aula, etc.). Con anterioridad al examen, se indicará a los estudiantes los textos o documentos que deben leer y analizar, los cuales servirán de base para responder el día del examen a una pregunta abierta en la que se pretenderá que el evaluado retome las teorías, conceptos, tensiones, datos, etcétera, expuestos en los textos previamente leídos, para analizar una situación específica que se planteará en día de la prueba.

En la evaluación de la producción del texto se tendrán en cuenta aspectos como el control de la coherencia, la cohesión, la estructura del tipo de texto (argumentativo o expositivo), la segmentación de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos), el reconocimiento de la intención comunicativa que postule el enunciado, la adecuación a un auditorio y/o un interlocutor planteado por la prueba, el control del léxico en función del interlocutor, la consistencia en el planteamiento (o análisis) didáctico, la pertinencia y consistencia de las ideas pedagógicas que se empleen, el uso consistente de conceptos propios de la disciplina, el análisis de las políticas educativas.

2. Los documentos no necesariamente deberán ser breves, pues se contará con tiempo suficiente para su lectura.

Ejemplo de grupo de textos: a) Capítulo VII, “La naturaleza sociosemiótica”, tomado del libro *El lenguaje como semiótica social*, de M. A. K Halliday. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994. b) Capítulo 1, “¿Qué es escribir?”, tomado del libro *Construir la escritura*, de Daniel Cassany. Barcelona, Paidós, 1999. c) Capítulo 1, “La escritura, irreductible a un código”, tomado del libro *Relaciones de independencia entre oralidad y escritura*, de Emilia Ferreiro (compiladora). Barcelona, Gedisa, 2002. d) Libro *Juguemos a interpretar*, de Fabio Jurado, Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante. Bogotá, Plaza y Janés, 1998. e) *Lineamientos Curriculares. Área de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación–Magisterio, 2000.

3. Cada estudiante seleccionará el grupo de textos que considere de su interés y tendrá dos o tres meses para hacer un análisis de los mismos: de cada uno y de las relaciones existentes entre ellos. Podrá preparar unas notas o glosas que podrá llevar el día de la evaluación.

4. Como se anotó, la evaluación consistirá en plantear al estudiante, el día de la evaluación, una pregunta, una situación o una problemática para ser analizada con base en el grupo de textos que él seleccionó. Ese análisis se concretará en la elaboración de un texto (argumentativo o expositivo). El estudiante podrá llevar los textos, sus apuntes, diccionarios o cualquier material que considere adecuado. En el momento del examen, podrá elaborar un borrador y luego el texto definitivo, el cual deberá tener una extensión máxima de 50 líneas.

5. Para la petición de elaboración del texto, a los estudiantes se les informará con claridad sobre las características básicas esperables de su texto (características textuales, discursivas, temáticas, formales...), es decir, se anticiparán los criterios desde los cuales serán evaluados.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta Gómez, Luis A. *El lector y la obra* (Teoría de la recepción literaria). Gredos. Madrid. 1989.
- Adam, Jean Michel. *Les Textes, Types et Prototypes* (quinta edición). Nathan. Paris. 2001.
- Adam, Jean Michel. *Linguistique Textuelle*. Nathan. Paris. 1999.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel de. *Teoría de la literatura*. Gredos. Madrid. 1979.
- Alliende Felipe; Condemarín Mabel. *De la asignatura de castellano al área de lenguaje*. Dolmen. Chile. 2000.
- Bajtin, Mijail. *Estética de la Creación Verbal* (octava edición). Siglo veintiuno editores. México. 1998
- Ballester, Joseph. "Las teorías literarias y su aplicación didáctica", *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*, coordinado por Antonio Mendoza Fillola, SEDLL/IC/HORSORI. Universidad de Valencia. 1998.
- Barthes, Roland. *Téorie du Texte, dictionnaire des Genres et Notions Littéraires*. Publicado en la Enciclopedia Universalis. Ediciones A. Michel. Paris. 1997.
- Bloom, Harold. *El canon occidental*. Anagrama. Barcelona. 1995.
- Bojacá, Blanca. Morales, Rosa. Pinilla, Raquel. *Concepciones sobre el lenguaje y la lengua e interacciones lingüísticas en la escuela. Publicado en la Revista Litterae No. 8. Bogotá. 1999.*
- Bronckart, Jean Paul. *Activité Langagiere, Textes et Discours*. Delachaux et Niestle. Paris. 1996.
- Bustamante Guillermo; Pérez Abril Mauricio. *Evaluación Escolar, Resultados o Procesos*. Magisterio. Bogotá. 1997.
- CALDERHEAD, James. *Formación de los maestros en el Reino Unido*. Madrid, Narcea, 1999.
- Calderón, Dora Inés. León, Olga Lucía. *La argumentación en la construcción del conocimiento matemático*. Publicado en la Revista Litterae No. 7. Bogotá. 1998.
- Calvino, Italo. "Los niveles de la realidad en la literatura", *Punto y aparte* (Ensayos sobre literatura y sociedad). Tusquets. Barcelona. 1995.
- Camps, Ana; Millán, Martha. *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura*. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires. 2000.
- Cassany, D. *Describir el escribir*. Piados. Comunicación. Barcelona. 1989.
- Castro García Oscar; Posada Giraldo Consuelo. *Manual de teoría literaria*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. 1994.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. D.R. México. 2004.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. D.R. México. 2004.
- CENEVAL, EGEL-P-CE. *Guía de Examen. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía – Ciencias de la Educación*. México, 2004.
- Ciaspucio, Guiomar Elena. *Tipos Textuales*. Ediciones Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1994.
- Colomer, Teresa. "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. coordinador Calos Lomas. ICE/Heersori. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1996.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco de Referencia europeo: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, 2002-2004.
- Culler, Jonathan. *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica. Barcelona. 2000.
- Díaz Borque, J. M. *Métodos de estudio de la obra literaria*. Taurus. Madrid. 1985.
- Dietrich, Rall. *En busca del texto: teoría de la recepción literaria*. México. UNAM. 1987.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura económica. México. 1988.
- ECAP 2003. *Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador. 2003.
- ECAP 2003. *Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador. 2003.
- ECAP. *Orientaciones para los estudiantes de Formación Docente*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación. El Salvador, 2003.
- Eco, Umberto. "Sobre algunas funciones de la literatura", *Sobre literatura*. Océano. Barcelona. 2002.

- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Santiago de Chile. Noviembre. 2000.
- Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes. Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Santiago de Chile. Noviembre. 2000.
- Figuroa, Cristo Rafael. "Cultura y literatura: espacios audiovisuales, heterogeneidad y resurgimientos semióticos", *Literatura y educación*. Augusto Escobar Mesa. Editor. Confama, Medellín. 2004.
- FRABNONI, Franco. *Formación del profesorado en Italia*. Madrid, Morata, 2000.
- Gómez Redondo, Fernando. *La crítica literaria del siglo XX*. Edad. Madrid. 1996.
- Gutiérrez, Carlos B. (ed). *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá. Uniandes. 1991.
- <http://www.puce.edu.ec/FACULTADES/LINGUISTICA/linguistica/carrera/htm>
- Hurtado, Rubén Darío. Serna, Diana. Sierra, Luz María. *Escritura con Sentido*. Normal Maria Auxiliadora. Copacabana. 2000.
- ICFES. *Canadá, Estados Unidos. Experiencias de Acreditación*. Serie ICFES: Divulgación de Normas y Políticas, Bogotá, 1995.
- Jurado Valencia, Fabio. Investigación, Escritura y Educación. Universidad Nacional. Bogotá. 1997.
- Kokkema D.W.; Ibsch Elrud. *Teorías de la literatura del siglo XX*. Cátedra. Madrid. 1981.
- Lomas, Carlos. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE/Heersori. Universidad de Barcelona. Barcelona. 1996.
- Mendoza Fillola, Antonio. (Coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall. Madrid. 2003.
- Mignolo, Walter. "Entre el canon y el corpus", *Nuevo texto crítico*. N° 14-15. 1994.
- Ministerio de Educación y Culturas del Ecuador. Dirección Nacional de Currículo. División de Idiomas Extranjeros. Proyecto CRADLE:
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Ministerio de Educación – División de Educación Superior. Santiago de Chile, Noviembre 2000.
- Mojica, Sara de. "Los estudios culturales y las disciplinas sociales frente a los desafíos de la cultura colombiana". *Constelaciones y redes* (Literatura y crítica cultural en tiempos de turbulencia). Ceja. Bogotá. 2002.
- Nuñez, Valdimir. *Procesos Argumentativos Escritos*. Colciencias. 2001.
- Pastor, Beatriz. "Polémicas en torno al canon: implicaciones filosóficas, pedagógicas y políticas", *Casa de la Américas*, 171, (noviembre-diciembre 1988).
- Perelman, Chaim; Olbrechts Tyteca, L. *Tratado de la argumentación*. Gredos, Madrid. 1989.
- Plantín, Christian. *La Argumentación*. Ariel. Barcelona. 1998.
- Proyecto Iberlingua: *La enseñanza de la lengua española y la literatura iberoamericana en el nivel medio*, OEI, Madrid, 1998.
- Rastier, François. *Sens et Textualité*. Hachete. Paris. 1990.
- Rey, Alicia. *La Argumentación en el discurso del Maestro*. Universidad Distrital. Bogotá. 2003.
- Rigolot F. *La renaissance du texte*. Publicado en la Revista Poétique. No 50, Seuil. Paris. 1982.
- Rincón Bonilla, Gloria. *Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos*. Revista Lenguaje No 26. Universidad del Valle. Cali. 1996.
- Rocha, Alfredo. Hernandez, Carlos Augusto. *Reconceptualización Exámenes de Esatdo*. Icfes. Bogotá. 2000.
- Schulmeyer, Alejandra. Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC- BID. Brasilia. 2002.
- Schulmeyer, Alejandra. Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC- BID. Brasilia. 2002.
- SCHULMEYER, Alejandra. *Estado actual de la Evaluación Docente en Trece países de América Latina*. UNESCO / OREALC – LLECE – MEC – BID. Brasilia, 2002.

Selde, Raman. *La teoría literaria contemporánea*. Ariel. 1989.

Universidades: Antioquia, Caldas, Valle, Surcolombiana, Pamplona, del Magdalena, Los Andes, Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas. *La influencia del proyecto COFE en los programas de lenguas de las universidades Colombianas*. Informe final. Grupo de Investigación interinstitucional. Marzo de 1997.

Universidades: Caldas, Nacional de Bogotá, Javeriana, Chocó, Antioquia, Los Andes, Tolima, Quindío, Distrital y Pontificia Bolivariana. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*. Discussion document 2. COFE-ELTO Project. Londres: Thames Valley University. 1992.

Universidades: Nariño, Surcolombiana, Valle y Cauca. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian B.A. Programmes*. Discussion document 1. COFE-ELTO Project. Londres: Polytechnic of West London. 1991.

Universidades: Pedagógica y Tecnológica de Tunja, La Salle, Pamplona, Los Andes, Pedagógica Nacional, La Guajira, Corporación Universitaria de la Costa, Atlántico, INFOTEP-CEP- Secretaria de Educación de San Andrés Islas, Industrial de Santander y del Magdalena. *A proposal of a framework for the Teaching of English in the Colombian Licenciatura Programmes*. Working document 3. COFE-ELTO Project. Londres: Thames Valley University. 1992.

Vargas Llosa, Mario. "La verdad de las mentiras", *La verdad de las mentiras*. Seix Barral. Presencia. Bogotá. 1990.

VARIOS AUTORES. *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 1999.

Vásquez Rodríguez, Fernando. *La cultura como texto* (lectura, semiótica y educación). Ceja. Bogotá. 2004.

Vásquez Rodríguez, Fernando. y Rondón, Gloria Marlén. *Didácticas de la literatura en la escuela*. OP Gráficas. Bogotá. 1999.

Warning, Rainer. *Estética de la recepción*. Visor. Madrid. 1989.

Wellek, René. "Teoría literaria, crítica e historia". *Conceptos de crítica literaria*. Universidad Central de Venezuela. Caracas. 1963.

**Programas revisados en el área de lengua castellana:**

CORPORACIÓN EDUCATIVA MAYOR SIMÓN BOLÍVAR. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. [En línea]. Cartagena. Disponible en [www.unisimonbolivar.edu.co](http://www.unisimonbolivar.edu.co)

CORPORACION UNIVERSITARIA DEL CARIBE CECAR, FACULTAD DE EDUCACION, PROGRAMA *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Lengua Castellana E Ingles*, (en disco).

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Lenguaje Y Literatura*. [disco]. Bogotá.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DEL NORTE. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en humanidades y Lengua Castellana*. [disco]. Santa Rosa de Osos.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE. *Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana*. [cd-rom]. Bogotá.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL HUMBERTO VELÁSQUEZ GARCÍA. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Lengua Castellana* [disco]. Pasto.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. [disco]. Cali.

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés*. [en línea]. Bogotá. Disponible en [www.uanarino.edu.co](http://www.uanarino.edu.co)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA. *Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana*. [disco]. Bucaramanga.

UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. *Programa De Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Lengua Castellana E Inglés*. [disco]. Bucaramanga.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA. *Licenciatura en Educación Básica Secundaria con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. Medellín. (Fotocopia) S/F.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. MODALIDAD PRESENCIAL. *Licenciatura en Educación Básica Secundaria con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. Medellín. S/F.

UNIVERSIDAD DE ATLÁNTICO. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua Castellana*. Barranquilla, octubre de 1999 (fotocopia).

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. *Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades-Lengua Castellana*. Montería (fotocopia).

UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA. *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua Castellana e inglés*. (fotocopia), Girardot.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS. *Programa De Licenciatura En Educación Básica: Humanidades, Lengua Castellana e Inglés* [disco]. Pasto: septiembre de 1999.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. *Licenciatura En Lengua Castellana Y Comunicación*. [en disco]. Pamplona. Disponible

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Y Lengua Castellana*. [en línea]. Medellín. Disponible en [www.usb-med.edu.co](http://www.usb-med.edu.co)

UNIVERSIDAD DEL CAUCA. FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN. *Programa Académico. Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Lengua Castellana E Inglés*. [disco]. Popayán, junio 1999.

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, INSTITUTO DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades- Lengua Castellana* (Disco)

UNIVERSIDAD DE LA SALLE, *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Y Lengua Castellana* (DISCO)

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. *Licenciatura En Lengua Castellana*. [en disco]. Ibagué.

UNIVERSIDAD DISTRITAL "FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. *Licenciatura En Educación Básica Y Lengua Castellana*. [en disco]. Bogotá.

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES. *Licenciatura En Humanidades Y Lengua Castellana*. [disco]. Cúcuta.

UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA: *Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana e inglés*. [fotocopia] Bogotá.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER: *Licenciatura en Educación básica con énfasis en Lengua Castellana*. [fotocopia]

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA. FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Humanidades Y Lengua Castellana* (disco), SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C., 2000

UNIVERSIDAD LIBRE BARRANQUILLA. *Licenciatura En Humanidades Y Lengua Castellana*. [en línea]. Barranquilla. Disponible en [www.unilibrebaq.edu.co](http://www.unilibrebaq.edu.co).

UNIVERSIDAD MARIANA. *Licenciatura en educación básica con énfasis en lengua castellana* (en disco). Pasto.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE LENGUAS. *Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: Español y Lenguas Extranjeras* [disco]. Bogotá.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. FACULTAD DE HUMANIDADES. DEPARTAMENTO DE LENGUAS. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español e Inglés*. [disco]. Bogotá.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero*. [disco]. Medellín.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana (en disco)*, Neiva.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*. [en disco]. Bogotá