

En busca de un lugar para el texto literario en el aula de Español Lengua Extranjera

Mauricio de Vasconcellos

Universidad de la República

Resumen

Este trabajo recoge una actividad basada en un texto literario en clase de Español Lengua Extranjera con alumnos universitarios no hispanohablantes de intercambio de la Universidad de la República. Se trata de vincular el estudio de la perspectiva con la caracterización de los personajes en un cuento que, a su vez, sirve de sustento para una propuesta de escritura creativa con foco en el desarrollo de personajes. Por último, se plantea un posible diseño de una herramienta de evaluación —una rúbrica— que se adecue a las características y objetivos de las actividades realizadas en relación con los establecidos para el curso en torno al desarrollo de la competencia de lectura y escritura.

Palabras clave: textos literarios - Español Lengua Extranjera - escritura creativa - perspectiva narrativa - rúbrica.

Searching a Place for the Literary Text in a Spanish as a Foreign Language Course

Abstract

This work presents a sequence of activities based on a literary text in a Spanish as a Foreign Language course with exchange non-Spanish speakers at the University of the Republic, Uruguay. It is intended to relate the study of narrative perspective with characterization in a short story which serves as a basis for a follow-up creative writing activity focused on the development of characters present in the story worked with in class. Lastly, a possible design of an evaluation tool is presented -a rubric- which adapts to the evaluation of creative writing activities that students do and, likewise, considers the course goals in reference to the development of reading and writing skills.

Keywords: literary texts - Spanish as a Foreign Language - creative writing - perspective - rubric.

Cultura y Español Lengua Extranjera: el lugar de los textos literarios

El lugar de los textos literarios en la clase de Lengua Extranjera y Segunda¹ ha sido disputado por los cambios en los enfoques metodológicos y las diferentes aproximaciones que estos realizan al concepto de lengua, a pesar del indiscutido binomio que la lengua y la cultura conforman. El advenimiento del enfoque comunicativo en enseñanza de LE/2 en los años 1970 pone el foco en la lengua como instrumento para llevar a cabo acciones en la interacción con otros usuarios. Desde esta perspectiva los textos literarios no se orientan

¹ De aquí en más LE/2.

de forma espontánea a lo pragmático en la interacción cotidiana de la misma manera en que otros textos sí lo hacen. Por esta razón, se ven desplazados fuera del lugar central que se les adjudicaba en enfoques anteriores. En estos se incluían bajo el vasto rótulo de *civilización* los mejores especímenes de la vida humana, que se traducían como el cúmulo de obras del arte y la técnica representativos de un grupo humano: la torre Eiffel, los grandes pintores... y las mejores obras literarias. En los textos literarios, la intención comunicativa no está necesariamente ligada a necesidades prácticas de comunicación en el mundo:

El mensaje de la comunicación literaria está desligado de un contexto espacio-temporal que puedan compartir emisor y receptor; y por ello su interpretación no está ni referida ni condicionada a los elementos de un contexto único: la obra misma y cada lector concreto constituyen los diferentes contextos en que se va a producir el acto comunicativo (Martín Peris, 2000, p. 105).

Mientras que en la comunicación diaria del mundo real los interlocutores encuentran los referentes de los mensajes en el mundo extralingüístico, en el caso de los textos literarios tales referentes existen solo en el universo textual. Cuando el lector se enfrenta a ambigüedades, debe hurgar en el texto mismo para esclarecerlas y necesita, por ello, activar procesos de negociación de significados textuales a través de la interpretación. La atención a las competencias transversales en el aprendizaje de una LE/2 habilita la entrada de los textos literarios en tanto que estos tienen el potencial de trabajo con la lengua, contribuyen al desarrollo de la competencia lectora y, además, pueden servir de sustento para otras actividades de aprendizaje.

Las interrogantes acerca del lugar de los textos literarios en la enseñanza de LE/2 están estrechamente vinculadas con la discusión en torno del lugar de los contenidos culturales en los debates educativos. Esta discusión, asimismo, ha estado signada por la complejidad del concepto de cultura. La representación del fenómeno cultural, en tanto que este esconde más de lo que revela a simple vista, da cuenta de la dificultad para articularla en las prácticas educativas. Esta complejidad se ve agravada por el escaso consenso respecto del concepto desde las diferentes disciplinas y el consecuente riesgo de caer en los esencialismos reductores de un fenómeno que atañe a todos los aspectos de la existencia humana (Rangriz y Harati, 2017, p. 210).

A partir de un recorrido por el concepto de cultura a través de diferentes disciplinas, Moran (2001) ofrece una conceptualización del fenómeno cultural funcional a su articulación en el aula y lo identifica como aquellas dimensiones compartidas entre los miembros de una comunidad: «[...] el cúmulo compartido de prácticas asociadas con un número de productos, a su vez basados en visiones de mundo situadas en contextos sociales específicos (p. 24)». Su conceptualización permite trazar una línea vinculante entre la enseñanza de LE/2 y el rol de los contenidos culturales, entre estos los textos literarios. Un aspecto de esta perspectiva sobre la cultura ocupó un lugar predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras, conceptualizada como *civilización* en los manuales de LE/2, y se reducía a los mejores especímenes considerados representativos de la cultura de una nación. Los artefactos literarios en particular eran con frecuencia considerados en referencia a la conformación de los cánones literarios (Orlando, 2002, p. 61; Fleming, 2007, p. 4) y se los ubicaba dentro de la llamada *Cultura* con mayúsculas o alta cultura (Moran, 2001, p. 4; Kramsch, 2012, p. 65). Una segunda vertiente considera el individuo a la luz del pasado y conceptualiza la cultura como las prácticas heredadas de las generaciones anteriores, lo que marca el cambio de la mirada hacia los hábitos y las prácticas (Orlando, 2002, p. 65; Hipogrosso y Orlando, 2002, p. 34), como se evidencia en los enfoques sobre el discurso en las metodologías de LE/2 a partir de los años setenta. Las creencias y valores compartidos y transmitidos de generación en generación constituyen la tercera dimensión, y cristalizan en los principios éticos que regulan nuestras acciones. Algunos identifican estos principios como aquellos que aseguran la convivencia armónica en comunidad y la supervivencia a través de las normas y principios que controlan la conducta.

La escisión de la lengua y la cultura en las prácticas de aula es reconocida por García de la Santa (2013) y Miquel y Sans (2004), quienes insisten en la necesidad de reivindicar un enfoque en el que el componente cultural logre revitalizar la competencia comunicativa del alumno. En concordancia con una postura intercultural de enseñanza, estos especialistas coinciden en que es deber de la didáctica actual proporcionar condiciones para que el alumno reciba un tratamiento de alumno único e individual y sea respetado en el proceso de aprendizaje de una lengua y cultura extranjeras sin abandonar ni ser forzado a ocultar la suya. Estos contenidos culturales, orientados a posibilitar y reivindicar este principio, deben estar integrados en el trabajo de aula y no relegados a una sección marginal en los manuales de lenguas.

En referencia a los textos literarios en la enseñanza de LE/2 en particular, se constata el cambio de su función y presencia en los manuales disponibles para su enseñanza. Si bien la literatura ocupó un lugar central

en términos de civilización de la lengua LE/2, el advenimiento del método comunicativo en los años 1970 no parece hacer eco de este lugar al considerarla poco pertinente para la comunicación auténtica y cotidiana. Esto se ve confirmado por el lugar marginal que ocupó durante las últimas décadas, por lo general al final de las unidades, con un carácter de actividad optativa o de cierre que no se articula en el trabajo con la lengua que dicha unidad presentaba y los convierte en las actividades que con frecuencia se optaba por no trabajar por falta de tiempo (Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019, p. 248). Recientemente, este cambio de perspectiva sobre los textos literarios en el aula de LE/2 se incluye en la última actualización del documento del Marco Común Europeo de Referencia² (Consejo de Europa, 2021), en el que se conceptualizan los textos literarios como potenciales para el trabajo con la LE/2. En el mencionado documento se incluyen descriptores para tareas que involucran textos literarios, reivindicando su pertinencia como actividades de lenguaje. Dentro de las actividades de comprensión distingue la lectura creativa, dentro de las actividades de expresión sitúa la escritura creativa y, por último, conceptualiza la expresión de una reacción personal sobre un texto y el análisis literario propiamente dicho como actividades de mediación lingüística (Consejo de Europa, 2021).

Este trabajo intenta ilustrar una posible articulación en la práctica de enseñanza de ELE de una actividad de escritura a propósito de un texto literario en tanto que artefacto cultural. Asimismo, se apunta a una reflexión en torno al aporte del trabajo con un texto literario, a la construcción de significados en la lectura y escritura, así como a una aproximación a la evaluación de estas actividades.

El grupo y actividad propuesta



La actividad propuesta se lleva a cabo con un grupo de estudiantes de movilidad no hispanohablantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Estos se inscriben en el curso de Español Lengua Extranjera —como apoyatura lingüística mientras estudian en la universidad—, que se dicta con una frecuencia de dos clases semanales de una hora y media de duración. Aunque el grupo se caracteriza por ser multinivel, en general el alumnado que accede a una experiencia de movilidad en la Udelar tiene de uno a cinco años de estudio de la lengua española, en su mayoría con una competencia lingüística que se sitúa en el nivel B1 o B2 del MCER. El grupo se compone de 25 estudiantes de 20 a 24 años provenientes de Brasil, Francia, Eslovaquia, Italia, Grecia y Polonia. La variedad de español que predomina en los materiales trabajados es la rioplatense en virtud de conformar esta la *variedad preferente* (Andión Herrero, 2007, p. 4) porque es aquella a la que el alumnado estará expuesto con más frecuencia durante su estadía en el país. Sin embargo, se presentan muestras de otras variedades en el entendido de que tal pluralidad permite

² De aquí en más MCER.

a su vez el éxito de comunicación con hablantes de otras procedencias del mundo hispánico, así como con sus diferentes culturas (Andión Herrero, 2008, p. 21).

A partir de una síntesis de las características de la Generación del Centenario, se realiza una lectura conjunta de *El hombre pálido*, de Francisco Espínola (se asignó el salón Francisco Espínola para el curso durante el segundo semestre de 2022, lo que constituye una buena razón para la elección de este texto). Por iniciativa de los alumnos, se hace un estudio de la lexicografía (el alumnado manifiesta especial interés por las características de la variedad no estándar de los personajes frente a la estándar del narrador) antes de enfocar en la perspectiva narrativa y su vinculación con la caracterización de los personajes de Elvira y el forastero.

A continuación, se realiza una identificación y sistematización de los aspectos lingüísticos o discursivos que contribuyen a la cristalización de la perspectiva. Como actividad de cierre, se planea una actividad de escritura creativa a propósito del texto leído en el que deberán elegir una de las siguientes propuestas y producir un texto de 120-180 palabras:

1. Imaginá que sos Elvira cuando se retira a dormir con su madre. Escribí tus pensamientos.
2. Imaginá que sos el hombre luego de la pelea con el Negro. Escribí tus pensamientos.

Se acuerdan algunas características que atañen a este tipo de escritura empática³ (no es una actividad que solemos hacer en clase de LE/2), como el hecho de que deberán producir un texto en primera persona, la voz que predominará será la del personaje y los pensamientos pueden incluir todo lo que pasa por la cabeza de ese personaje en las circunstancias del momento, por lo que deberán releer el cuento para situarse en el lugar del personaje que elijan.

La elección de un texto literario tiene un valor intrínseco directamente articulado con el enfoque con el que este curso ha sido concebido. Los enfoques de interculturalidad vislumbran la posibilidad de contribuir al entendimiento entre las diferentes culturas en constante cruce en las sociedades modernas. Si bien el multiculturalismo reconoce la coexistencia de diferentes grupos culturales en la sociedad, la interculturalidad pone la mirada en los espacios de contacto de las diferentes culturas como modo de resolver los posibles conflictos que naturalmente se generan y promover la cohesión social. Galisson (2002) y Kramsch (1993, 2012) señalan el papel central del alumno y su cultura en relación con la cultura de la LE/2 en metodologías concebidas desde la perspectiva intercultural como el lugar privilegiado para el encuentro e intercambio, lo que posibilita la coexistencia e interrelación basadas en el reconocimiento de la heterogeneidad y su respeto. El carácter transformativo de la interculturalidad (Areizaga, 2001; Puren, 2002) prepara al individuo para funcionar de manera armónica en los intersticios de las culturas, cualidad también atribuible al fenómeno literario,

[...] por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura (Colomer, 2001, s. p).

Desde esta mirada, el trabajo con textos literarios en los cursos de LE/2 reviste una pertinencia en tanto estos habilitan el estudio de la lengua como medio expresivo de la literatura y, a la vez, permiten hurgar en modos en que la escritura literaria «refleja y configura valores e ideologías y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo» (Colomer, 1996, s/p).

Caracterización y perspectiva: desde los recursos estilísticos al efecto expresivo

Como se insinúa en este desarrollo, si bien el trabajo con textos literarios en cursos de LE/2 atañe a la naturaleza misma de la lengua —concebida esta última como inseparable del fenómeno cultural (*language-and-culture*, Moran, 2001; *languaculture*, Risager, 2005)— el foco sobre la lengua provee la oportunidad de explorar los diversos modos en que el plano lingüístico impacta en la construcción de significados que, a su vez, constituyen los universos textuales con los que entramos en contacto a través de la apreciación literaria. En este apartado se pretende una aproximación a los mecanismos lingüísticos que los alumnos utilizan para construir

3 En este trabajo, por escritura empática remito a las tareas de escritura creativa que se basan en un texto literario y que implican situarse en el lugar de un personaje para producir un texto en el que refleje la evaluación del personaje. Como tal, implica establecer relaciones de coherencia para una caracterización y desarrollo de la acción con la matriz del personaje ya dada en el texto literario sobre el que se basa.

la perspectiva narrativa desde los aportes de la estilística y, para ello, a modo ilustrativo, se hacen referencias a una selección de las producciones escritas del alumnado. Asimismo, se intenta vincular estos usos de indicadores lingüísticos con la caracterización de los personajes.

Adoptamos aquí una selección reducida de indicadores de la perspectiva narrativa (Short, 1996/2013) en el entendido de que contribuyen a sistematizar el estudio de la lengua y, por ello, a didactizar las propuestas de trabajo con textos literarios en una clase de LE/2. Se consideran los siguientes indicadores:

Indicadores de la perspectiva (Short, 1996/2013, pp. 255-287)	Descripción y ejemplos de <i>El hombre pálido</i>
Ítems léxicos de evaluación	<p>Palabras de contenidos léxico que denotan valoración (adjetivos calificativos, sustantivos, adverbios y verbos léxicos, frases preposicionales con valor adjetivo, etc.).</p> <p>Ejemplos: Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró y ella los bajó, trémula de susto. [...] Pero esa nohecita, con el ruido de los truenos y la lluvia, con la soledad, con muchas cosas, tenía un tremendo miedo a aquel hombre de barba negra y cara pálida y ojos como chispas⁴ (p. 16).</p>
Indicaciones de percepciones del personaje	<p>Uso de verbos de percepción y cognición; verbos y adverbios que constatan la realidad, la presentan como falsa, etc.</p> <p>Ejemplos: Se dio cuenta de que él la observaba. Los ojos encapotados, sorbiendo lentamente el mate, el hombre recorría con la vista el cuerpo tentador de la muchacha... (p. 17).</p>
Comentario o representación de la perspectiva ideológica	<p>Descripción, comentario o valoración referentes al sistema de valores y creencias presentes en el texto, generalmente representativas de la cosmovisión de un grupo.</p> <p>Ejemplo: —¡Hum! Si te salieran en luces alas los que has matao, te ciegaría la iluminación, y ahora te ha entrao por hacerte el angelito. —Nadie aquí habla de bondá. Digo que no se me antoja y se acabó. —Peor pa vos. Iré solo. ¡Qué tanto amolar por dos mujeres! (p. 19).</p>

A modo de ejemplificación, en el apartado que sigue se estudian fragmentos de los textos producidos por los estudiantes en referencia a la propuesta 1 y, en algunos casos, se proporcionan fragmentos del cuento trabajado para ilustrar posibles vinculaciones con los textos producidos por alumnos, ya sea porque se constatan aspectos que se retoman en la escritura e intervienen en la configuración de la perspectiva narrativa o, al contrario, aspectos novedosos en la escritura de los alumnos que no tienen asidero en el texto trabajado.

Propuesta 1: Perspectiva de Elvira

Algunas de las tareas escritas revelan la construcción de la perspectiva del personaje de Elvira a través de ítems léxicos que introducen una evaluación del hombre. Aunque el narrador del cuento de Espínola declara de manera explícita el temor de Elvira, algunos atribuyen el miedo de Elvira al misterio del hombre:

4 Las citas al texto trabajado pertenecen a R. Peyrou y H. Raviolo (Eds.) (2013) Francisco Espínola. Montevideo: Banda Oriental. Colección: Obras maestras del cuento uruguayo.

Estudiante 13⁵

[...] había algo *raro* en su semblante, algo *peligroso*. [...] No sé de dónde viene ese *miedo* ya que siempre ofrecemos estadía a desconocidos y nunca nos pasó nada, pero, no sé, hay algo *extraño* en este hombre [...].

El hombre pálido

Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró a los ojos y ella los bajó, *tremula de susto*. No sabía por qué. Muchas veces habían llegado así, de pronto, gentes de otros pagos que dormían allí y al otro día se iban. Pero esa nochedita, con el ruido de los truenos y la lluvia, con la soledad, con muchas cosas, tenía *un tremendo miedo* a aquel hombre de barba negra y cara pálida y *ojos como chispas* (p. 16).

Los adjetivos calificativos en la tarea de este alumno configuran la perspectiva de Elvira sobre la apariencia del hombre y, aunque esta tarea retoma el tema del miedo ya presente en el original, parece asimismo atenuar los significados de los adjetivos que lo califican en el texto de Espínola (*tremula* y *tremendo* frente a *raro*, *peligroso* y *extraño*). La comparación presente en el original en referencia a la mirada (¿maldad? ¿ambición?) y el efecto que en ella tienen las circunstancias del clima y la soledad en el rancho (enfanzadas en la enumeración de *nochedita*, *ruido de truenos*, *lluvia...*) no parecen traducirse en este ejemplo.

En otro de los textos producidos, la perspectiva del hombre es recogida en la perspectiva de Elvira con la misma categoría de indicadores léxicos y evaluativos del caso anterior:

Estudiante 4

Parece realmente *guapo* pero su *belleza* tiene algo *salvaje e indómito*. Casi puedo sentir su aliento listo para consumirnos en cualquier momento.

El hombre pálido

[...] toda ella producía unas ansias extrañas en quien la miraba; entreveradas ansias de caer de rodillas, de cazarla del pelo, de hacerla sufrir apretándola fuerte entre los brazos, de acariciarla tocándola apenitas... (p. 17).

Este ejemplo dota al personaje de Elvira de una capacidad de percepción (nótese el verbo de percepción: *parece*), aparentemente ausente en el texto de Espínola. Frente al *tremendo miedo* o la acción de bajar los ojos *tremula de susto*, la construcción de Elvira aquí revela su apreciación de la belleza del hombre y, en última instancia, lo que le da miedo es su carácter fogoso e incontrolablemente pasional que abre una dimensión de significados vinculados a la construcción del personaje que permite pensar en el miedo como producto de la inocencia de Elvira, que la torna incapaz de confrontar la mirada seductora (¿lasciva?) del hombre. Este ejemplo retoma, en otras palabras, las cualidades que se desprenden del pensamiento del hombre, mediadas por el narrador en el original, y modifica la naturaleza del personaje en el texto de Espínola. En este último, Elvira bajó los ojos al encontrar su mirada con la del hombre, *tremula de susto*, pero es importante notar que Elvira no sabía la razón de su susto (*No sabía por qué*, p. 16), mientras que la Elvira de este estudiante es capaz de ver los pensamientos del hombre y, por ello, es consciente de la razón de su temor.

Un último ejemplo recoge esta falta de conciencia acerca de la razón de su temor por parte de Elvira. El texto producido también recurre a ítems léxicos para expresar la falta de transparencia del hombre, ya sea en relación a sus intenciones (*llegó con un aire misterioso*) o a su mirada (*dudosa*):

5 Las citas de los trabajos escritos de alumnos no están corregidas. En caso de ambigüedad se agregan comentarios entre corchetes.

Estudiante 3

Algo en él me angustia, *no sé por qué*. [...] *No sé, solo sé* que él llegó con un aire *misterioso*, todo mojado y cuando lo vi sentí una opresión en el pecho. [...] Una *mirada dudosa*, *no pudo distinguir* tus intenciones, me hace temer.

El hombre pálido

Enseguida, ofreció el mate al desconocido. Este la miró a los ojos y ella los bajó, trémula de susto. No sabía por qué (p. 16).

En este ejemplo intervienen, como en el original, verbos de cognición para expresar la falta de conocimiento que Elvira tiene acerca del hombre: *no sé, no pudo* [sic] *distinguir*. Si la angustia en el fragmento anterior se debía a la conciencia de Elvira acerca de la pasión del hombre y a su capacidad de percepción de los pensamientos de este, en este último ejemplo el temor se debe a la falta de esta conciencia y la consecuente aprehensión del peligro que esta falta provoca en Elvira.

En la misma línea de retratar la percepción de Elvira y su capacidad para ‘ver’ los pensamientos del hombre, el siguiente ejemplo refleja la construcción de un personaje que es capaz de ver, entender y decidir. Al dotar a Elvira de voluntad, esta construcción se aleja del texto de Espínola, en el que Elvira se paraliza ante el temor y la duda:

Estudiante 13

Me gustaría despertarle a mi madre para que me diga que estoy imaginando cosas, que estoy loca, pero *no le quiero molestar* con mis pensamientos.

Estudiante 12

Vi cómo miraba a mi madre... *Vi* cómo se sentía *incómoda*. ¿Qué tengo que hacer? No lo conocemos y estamos solas a casa. ¿Llamo a la policía? ¿Llamo a mi padre? Si lo hago, mamá se *enojará*... Una vez que estoy sola con ella, llamamos a la policía. Solo *demostrará* que es incapaz de cuidar de mí.

El hombre pálido

Tuvo intención de despertar a su madre, pero *no se animó* a moverse (p. 18).

Los ítems léxicos de evaluación en el fragmento del estudiante 12, por ejemplo, contribuyen a cristalizar la perspectiva de la madre, quien se sentirá incómoda o se enojará ante las acciones de Elvira. Elvira, asimismo, también es alguien que ve/comprende con claridad (nótese el uso del verbo *ver* con carácter de cognición) y decide no llamar a la policía porque piensa en el efecto que esto podría tener en su madre: se enojará porque sospechan de un hombre en lugar de cumplir con los ritos de la hospitalidad, o se sentirá ofendida porque llamar al padre o a la policía solo dejará en evidencia que, por sí sola, no puede cuidar de su hija. Este último fragmento, en particular, constituye una representación de la percepción o pensamiento del personaje, signada aquí por la presencia de los puntos suspensivos como énfasis en la actividad de pensamiento.

Como último ejemplo de la construcción de Elvira, el siguiente fragmento retrata la naturaleza del hombre en el medio rural y la perspectiva ideológica de la gente de la campaña, conocidos focos de interés en la narrativa breve de Espínola. La línea de acción en el cuento deja al descubierto el valor de la hospitalidad al recibir al hombre en un día de tormenta y ofrecerle un lugar para pasar la noche, así como también se refleja la amabilidad en el ritual del mate. Aquí, Elvira pone en palabras de los mismos personajes o en su pensamiento esta perspectiva y la cuestiona:

Estudiante 4

Mi madre siempre insistía. La confianza y la amabilidad deben anteponerse a cualquier otra cosa. [...] No es que no confíe en la gente, pero ya nos han engañado mil veces y solo se siente que estamos listas para ser engañadas una vez más. ¿Por qué debemos ser siempre las que acaricien y protejan y nunca las que deban ser acariciadas o protegidas?

Elvira pone en la perspectiva de su madre los valores que en el cuento original se desprenden a través de la descripción de las acciones de las mujeres, para cuestionarlos ante la percepción del riesgo o peligro en el hombre.

A modo de síntesis, a partir de este número reducido de recursos estilísticos se puede constatar una construcción de la perspectiva narrativa que arroja luz sobre diferentes dimensiones de la construcción del personaje de Elvira. Estas dimensiones están, en algunos casos, en concordancia con el texto original y, en otros casos, entran en conflicto con este último texto. Si la tarea propuesta tiene una orientación hacia el carácter empático de la escritura, ello nos permite asumir que tal escritura depende de una comprensión cabal del texto literario sobre el que se basa. En estos fragmentos de escritura de los alumnos podemos identificar una atenuación del temor de Elvira en referencia al hombre, adjudicada en algunos al misterio que rodea al forastero. En otros, el temor de Elvira no se debe tanto a la incertidumbre o misterio del hombre como a su belleza y al carácter pasional que representa, frente a la falta de experiencia de Elvira, que la hace vulnerable ante una fuerza pasional desconocida. En otro texto, la perspectiva de Elvira revela que su inacción está basada en una decisión personal que tiene en cuenta los sentimientos de su madre, mientras que en el original no existe un acto de voluntad, sino que no puede reaccionar porque queda paralizada por el temor. El último ejemplo pone énfasis en una Elvira que cuestiona los valores de la hospitalidad y la amabilidad como distintivos de la gente del medio rural, mientras que en el relato de Espínola estos valores no se cuestionan y se cumplen a pesar del temor (basta releer el episodio del ritual del mate para confirmarlo).

Una aproximación a la evaluación de la escritura creativa sobre textos literarios

Concebida como parte del proceso de aprendizaje, la evaluación formativa entra en tensión con las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo. En algunos casos, esta tensión se debe a las imposiciones institucionales en torno a la evaluación y, en otros, al tiempo disponible para la lectura y corrección del caudal de tareas de nuestros alumnos que suele obligarnos a adjudicar comentarios similares y poco precisos a las tareas. Esta imprecisión es recurrente, asimismo, en el momento de explicitar los criterios que subyacen a la evaluación de las tareas y la consecuente queja sobre estos por parte de los alumnos aun luego de haber recibido comentarios sobre sus trabajos. Es conocida la dificultad que acarrea la evaluación de la escritura (Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009) y, en particular, aquellas tareas enfocadas en la escritura creativa o subjetiva. Aunque se reconoce el potencial de este tipo de escritura como una de las formas de integrar la experiencia de lectura de textos literarios, a su vez, muchas veces se duda de la naturaleza de esta actividad como objeto de evaluación, lo que ha llevado a algunos a afirmar que este tipo de actividad no debe evaluarse (Kallay, 2018). Paradójicamente, y casi sin saber por qué, todos hemos pasado por la experiencia de sentir que este tipo de actividades sí debe evaluarse porque constituye una tarea y porque los lineamientos institucionales, a pesar de reivindicar la evaluación formativa en su declaración de principios, siempre exigen una evaluación traducible en un número.

Quizá una forma de resolver esta tensión esté relacionada con el tipo de evaluación que se hace de las actividades de escritura basadas en la lectura de textos literarios y, además, implican un factor de subjetividad. La propuesta de trabajo que se presenta aquí, sin embargo, no supone una escritura por placer en exclusivo. Si bien implica un aspecto subjetivo en tanto que requiere imaginar posibles desarrollos que no están explícitos en el texto literario trabajado, lo cierto es que esta propuesta implica un trabajo de imaginación anclado en la lectura previa, por lo que su contenido existe en forma potencial en el texto literario leído. Imaginar los pensamientos de un personaje exige situarse en las coordenadas de las circunstancias espaciotemporales del universo textual y haber aprehendido la matriz moral del personaje ya implicada y sugerida en el texto leído para poder retratar una posible evolución o una simple faceta que resulte verosímil. De esta manera, podemos

acordar que la escritura basada en la lectura de un texto literario trata de un proceso de comprensión lectora profundo, previo a la escritura, y la tensión parece resultar de esta combinación del carácter creativo/subjetivo de la tarea con la evaluación traducible a un número. Se percibe la necesidad de establecer criterios claros y suficientemente objetivos para garantizar la fiabilidad de la tarea misma (Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009) y, para lograrlo, el grado de «corrección» o «incorrección» (estos términos no parecen hacer eco en una tarea que se anuncia como creativa/subjetiva) no debería responder al criterio subjetivo de quien evalúa para asegurar su validez, aun cuando en la evaluación la subjetividad siempre esté presente.

El diseño de una herramienta de evaluación que asegure la fiabilidad y validez necesita responder a las exigencias institucionales para que no resulte un dispositivo aislado, además de establecer los criterios y descriptores cualitativos que reflejen los diferentes niveles de consecución con que se realiza la tarea que se evalúa. El recurso de la rúbrica constituye una serie de criterios de calidad, con frecuencia organizados en un formato de grilla, de acuerdo con acciones que clasifican el desarrollo de la competencia en una serie de habilidades y conocimientos (Griffin, 2019, p. 11). Su ventaja es que, como herramienta de evaluación, la rúbrica establece criterios claros de evaluación con diferentes niveles de consecución formalizados a través de descripciones cualitativas (Alcón Latorre y Menéndez Varela, 2018).

Es necesario que en el diseño de la rúbrica se articulen los contenidos que la componen con los contextos de evaluación, ya sean los objetivos del programa o los lineamientos institucionales, para asegurar el carácter situado de la evaluación. En el caso de esta tarea específica, en el marco de un curso de lengua extranjera, se deberían tener en cuenta el desarrollo de la comprensión lectora, la escritura y el manejo de los recursos lingüísticos que, en conjunto, conformarían los criterios de evaluación de la rúbrica, alineados con los objetivos del programa específico del curso. Los descriptores, según diferentes niveles de consecución de los objetivos, versarán sobre estos criterios de evaluación seleccionados.

El diseño de la presente rúbrica⁶ para evaluar los textos producidos por los alumnos en esta propuesta intenta orientarse a los diferentes aspectos de la experiencia de aprendizaje que componen los objetivos de esta propuesta de trabajo. Los criterios adoptados para valorar el grado de consecución de las actividades son los siguientes:

La comprensión lectora: caracterización y contenido

Se pretende valorar el grado de comprensión lectora que los estudiantes reflejan en su producción escrita. Como ya se mencionó, si bien se trata de una actividad de escritura creativa, la consigna plantea el trabajo basado en un texto literario previamente leído y discutido en clase. La propuesta de escritura debe mantener una orientación verosímil que se desprende de lineamientos ya presentes en el texto literario leído: la construcción del personaje debe reflejar una constitución esperable y coherente al consistir en una actividad en la que damos vida a un personaje que ya existe en el mundo de la ficción, con su matriz de personalidad, conflictos y circunstancias específicas. Ello habilita la apreciación del grado de coherencia entre el personaje de Espínola y su continuidad en el personaje de la escritura realizada por el alumno.

El manejo de la LE/2: morfosintaxis, vocabulario, ortografía y puntuación

Un segundo criterio presta atención al manejo de la lengua escrita. La atención a la lengua se justifica por el hecho de que el medio de expresión de la literatura es el lenguaje escrito y, además, porque el alumnado con el que se trabaja en esta experiencia está constituido por estudiantes de ELE.

La selección de estos criterios responde a un intento de alinear la evaluación con los objetivos propuestos para este curso, en que el desarrollo de la comprensión lectora de nivel avanzado y la expresión escrita son aspectos pertinentes y constituyen objetivos transversales.

Las bandas de descriptores se organizan en torno a tres grados de consecución de la actividad. Se opta por un número reducido de categorías para que la herramienta de evaluación resulte práctica en su implementación. Una de las ventajas de diseñar un número reducido de niveles (como en este caso) es que posibilita identificar información relevante en la evaluación de los trabajos (Allen y Tanner, 2006, p. 201), además de

6 Ver anexo.

dar una devolución clara sobre aspectos que se deben mejorar. Sin embargo, tres categorías o grados en términos de «no aceptable», «aceptable» y «bueno» (o como decido etiquetarlos aquí, «no colma», «colma» y «colma ampliamente las expectativas») por momentos pueden reducir el fenómeno complejo de evaluación a juicios simplificadores o forzados en unas pocas categorías. Por esta razón, se incluyen dos columnas intermedias entre las categorías ‘no colma las expectativas’ y ‘colma las expectativas’, y entre esta última y ‘colma ampliamente las expectativas’. Estas categorías intermedias permiten una mayor precisión a la hora de evaluar actividades que encajan en descriptores de dos categorías, la categoría inmediatamente anterior y la siguiente.

Es pertinente agregar que las etiquetas correspondientes a las franjas de consecución en la rúbrica intentan reflejar el grado en que estas cumplen con los objetivos esperados, planteados para este tipo de actividad y considerados, a la vez, a la luz de los objetivos generales del curso en relación con las competencias de lectura y escritura. La redacción «no colma», «colma» y «colma ampliamente las expectativas», en esta rúbrica en particular, remite al grado en que las diferentes tareas evaluadas cumplen con los objetivos establecidos en el curso para este tipo de actividad. Cabe mencionar también que las rubricas pueden ser negociadas en conjunto con los alumnos, de tal manera que la evaluación constituya una herramienta democrática y realista.

Esta herramienta permite transitar por el proceso de evaluación desde lo cualitativo —presente en los descriptores— hacia los requisitos institucionales de carácter cuantitativo. En una escala de evaluación numérica del 1 al 12, como la vigente en estos momentos, esta rúbrica permite una fácil traducibilidad a una calificación numérica. Cada categoría de desempeño acarrea un punto que aumenta desde la izquierda hacia la derecha, lo que da un total de 12 puntos.

A modo de ejemplo se aplica la evaluación de uno de los trabajos, que se transcribe a continuación:

Imaginá que sos el hombre luego de la pelea con el Negro. Escribí tus pensamientos.

Estudiante 1

Qué idiota... si tan solo me hubiera escuchado y no estuviera obsesionado con el dinero... podríamos haber seguido como siempre y robado a tantas otras personas. Pero no, el dinero lo hizo perder la cabeza, estaba dispuesto a matarme por eso... pero era él o yo...

Y yo también, desde cuándo mis sentimientos se apoderaron de esta manera. Una carita bonita, una niña, y aquí estoy negándome a volar [robar] y matando a mi compañero. Esta pequeña puta me costó mucho más que una noche de trabajo...

Tal vez esta vida ya no sea para mí, deambulando, mintiendo, robando, matando... ¿soy aún capaz de hacerlo si me rompo en la primera cara bonita que encuentro? ¿No es hora de volver a la legalidad? ¿Pero cómo hacerlo? Mi vida siempre ha sido la de un vagabundo y un ladrón. Ni siquiera estoy seguro de cómo hacer una vida honesta.

Qué mierda... De todos modos, mejor me largo de esta casa de la desgracia, esta niña no me traerá nada bueno...

Criterios de consecución	Comentarios	Puntaje total = 9 y ½ (10)
Coherencia entre la escritura y el texto literario	Hay un intento de representar el conflicto del hombre. Desde su perspectiva, la fuerza del bien lo lleva a matar al negro por su obsesión con el mal, pero Elvira no vale la pérdida de su amigo. Se instala la duda acerca de su estilo de vida, pero en el cuento no parece dudar en su determinación.	2 puntos
Contenido	La escritura recoge parcialmente las circunstancias del personaje del cuento: ante el crimen decide marcharse, aunque en el primer párrafo no parece convencido de dejar su estilo de vida («podríamos haber seguido como siempre»).	2 y ½ puntos
Lengua en uso 1: vocabulario y puntuación	La selección léxica logra expresar significados sutiles: el enojo por el desenlace de sus acciones («Esta pequeña puta me costó mucho más que una noche de trabajo»), el afecto/efecto de Elvira en él («Una cara bonita, una niña»). La puntuación logra transmitir el estado meditabundo/desperado del hombre: uso de los puntos suspensivos.	3
Lengua en uso 2: morfosintaxis y ortografía	Sintaxis y ortografía correctas.	3

Consideraciones finales

Como se señala en este trabajo, el advenimiento del enfoque comunicativo adopta una vertiente de la cultura, a veces denominada cultura *con minúsculas* (Miquel y Sans, 2004) y conceptualizada como el cúmulo de conocimientos que permite a todos los hablantes nativos de una lengua comportarse de manera operante en situaciones concretas y acceder a los procesos necesarios, como entender lo que sucede en su entorno cultural, actuar de forma adecuada y de acuerdo con las coordenadas socioculturales e interactuar comunicativamente al saber qué decir y cómo decirlo de acuerdo con las circunstancias. Como consecuencia, la Cultura *con mayúsculas*, denominada en los manuales como civilización (lengua y civilización de la lengua francesa, inglesa, etc.), queda en un lugar accesorio debido a que su conocimiento parece estar alejado de los intercambios cotidianos y, por ende, difícilmente se conciben como focos necesarios de atención en el estudio de la LE/2.

En esta propuesta se intenta un acercamiento a un artefacto cultural específico, el texto literario, para reflexionar sobre su pertinencia en los cursos de lenguas. La especificidad de la lengua y de la comunicación literaria hace del texto literario una fuente de oportunidades de aprendizaje difícilmente cuestionable. La naturaleza de la obra de ficción, en tanto que universo no existente más allá de las palabras, ofrece la posibilidad de desarrollo de estrategias de lectura para hurgar en planos profundos de significación. Esta propuesta intenta un trabajo sobre un aspecto de los textos literarios que atañe a la significación que surge de estos textos en torno a los indicadores lingüísticos que conforman la perspectiva narrativa. Se plantea en esa actividad la posibilidad de desarrollar la competencia lectora mediante el estudio de la forma y el impacto en el contenido. Este trabajo de identificación de los recursos lingüísticos que construyen la perspectiva y de vinculación con los efectos en el nivel de la expresión, aquí centrada en la caracterización de personajes, provee el sustento para la consigna de escritura creativa en la que se actualizan los conceptos trabajados de perspectiva y caracterización, y se aplican/desarrollan en el acto de revivir personajes cuya matriz ya se encuentra en el texto leído. Esta continuidad del trabajo con la LE/2 desde la lectura a la escritura contribuye al desarrollo de competencias lectora y escrita de manera integrada, propias del aprendizaje de la lengua:

La separación entre habilidades ha sido percibida como un problema y los enfoques actuales en la enseñanza de lenguas plantean la interrelación entre ellas, aunándolas bajo la denominación de «enfoque comunicativo», que plantea retos a los que la investigación debería responder para ofrecer bases sólidas sobre las que fundamentar la práctica (Camps, 2012, p. 35).

Así como los textos literarios parecen, a primera vista, estar lejos de los eventos comunicativos cotidianos, también las actividades de lectura de textos literarios y escritura basada en estos han sido consideradas con recelo en la clase de LE/2. La tensión que subyace a este recelo viene dada por la dificultad de llevar a cabo una evaluación con pretensiones de objetividad de la escritura creativa basada en textos, y la consecuente falta de claridad en la devolución que podemos dar al alumnado sobre su tarea. La rúbrica surge como una herramienta que permite evaluar la escritura y subsanar esa carencia de claridad, en tanto que constituye una forma de evaluación transparente, debido a que posibilita identificar los criterios de consecución de una actividad, su sistematización y clara traducción a comentarios para el alumno.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. y Naranjo Pita, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. En N. Sans y A. Garmendia (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris*, pp. 246-269. Barcelona: Difusión.
- Alcón Latorre, M. y Menéndez Varela, J. L. (2018). El diseño de rúbricas: algunos aspectos claves. *Observar*, 12, 1-19.
- Allen, D. y Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE - Life Sciences Education*, 5(3), 197-203. Recuperado de www.lifescied.org/doi/epdf/10.1187/cbe.06-06-0168
- Andión Herrero, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA* (Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante), 21, 1-13.
- Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Colomer, T. (1996): La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: ICE - Universitat de Barcelona -Horsori.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(4), 1-19.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [volumen complementario]. Madrid: Instituto Cervantes.
- Eguiluz Pacheco, J. y De Vega Santos, C. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. En *Didáctica del español como lengua extranjera. Marco Ele*, 9, 75-94.
- Fleming, M. (2007). The Literary Canon: Implications for the Teaching of Language as Subject. En *Languages as a Subject within Languages of Education* (pp. 1-10). Strasbourg: Council of Europe.
- García de la Santa, C. (2013). *La enseñanza de la cultura como factor motivador en clase de ELE*. En Actas del Congreso Internacional sobre el Español y la Cultura Hispánica en Japón (pp. 135-144), Instituto Cervantes, Tokio.
- Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. En *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 128, 497-510.
- Hipogrosso, C. y Orlando, V. (2002). Nuevas formas de enseñanza de lenguas extranjeras. ¿La literatura entra en ellas? En L. Masello (Comp.), *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos* (pp. 29-56). Montevideo: FHCE - Universidad de la República.
- Kallay, E. (2018, 6 y 7 de setiembre). *La escritura creativa en el aula ELE*. En Actas de VII Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Ensenada.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2012). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, 16, 101-131.

- Miquel, L. y Sans, N. (2004, marzo). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Red Ele*, 1-13.
- Moran, P. (2001). Language-and-Culture. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Orlando, V. (2002). Cultura y sociedad en la enseñanza de lenguas extranjeras. En L. Masello (Comp.), *Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos* (pp. 57-72). Montevideo: FHCE - Universidad de la República.
- Peyrou, R. y Raviolo, H. (Eds.). (2013). *Francisco Espínola*. Montevideo: Banda Oriental.
- Puren, C. (2002). Perspectives Actionnelles et Perspectives Culturelles en Didactique des Langues-Cultures: Vers Une Perspective co-Actionnelle co-Culturelle. *Les Langues Modernes*, 3, 55-71.
- Rangriz, S. y Harati, M. (2017). The Relationship Between Language and Culture. *Journal of Applied Linguistics and Research*, 4(6), 209-213.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. En B. Preysler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck, y K. Risager (Eds.), *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones* (pp. 185-196). Roskilde: Roskilde Universitet.
- Short, M. (2013). *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. Londres: Routledge. (Original publicado en 1996).

Anexo

Criterios de consecución	No colma las expectativas (1 punto)	Colma las expectativas de manera aceptable (2 puntos)	Colma ampliamente las expectativas (3 puntos)
Coherencia de la caracterización entre la escritura y texto literario	Las características del personaje no amplían o solo parcialmente desarrollan aspectos de la matriz del personaje presente en el texto. Algunos aspectos del personaje son novedosos, pero no mantienen una relación lógica con el personaje del cuento.	El personaje del texto escrito amplía o desarrolla algunos rasgos del personaje del cuento. Algunos rasgos, aunque novedosos, son verosímiles en relación con la matriz de la caracterización en el cuento.	El texto escrito amplía y desarrolla de manera cabal rasgos distintivos del personaje en el cuento. El personaje construido presenta rasgos novedosos que se vinculan verosímilmente con la matriz del personaje en el cuento.
Contenido	Las ideas plasmadas son reducidas, no recogen o solo parcialmente recogen las circunstancias del marco narrativo planteadas en el cuento.	Algunas ideas sitúan al personaje en sus circunstancias y arrojan luz sobre el conflicto.	Las ideas plasman cabalmente aspectos del marco narrativo que iluminan aspectos pertinentes, por ejemplo, el conflicto o tema del cuento.
Expresión escrita / Lengua en uso 1: vocabulario y puntuación	Recurre a vocabulario cotidiano y simple con una intención meramente denotativa. El vocabulario es limitado para el nivel de español del curso. Algunas marcas de puntuación afectan el mensaje (por ejemplo, falta de una coma para expresar la pausa, ideas que se ‘mezclan’ porque las oraciones no están delimitadas por puntos).	Recurre a vocabulario reducido, pero logra expresar nociones de manera adecuada que hurgan en / se aproximan a algunos aspectos del plano connotativo. El vocabulario es adecuado para el nivel de español del curso. La puntuación es aceptable. Algunas omisiones pueden causar ambigüedad en el mensaje.	Vocabulario que logra expresar matices sutiles. Recurre a vocabulario variado que supera lo esperado para el nivel de español del curso. Los signos de puntuación son correctos. Puede haber algunas omisiones que no afectan el mensaje.
Expresión escrita / Lengua en uso 2: morfosintaxis y ortografía	Los aspectos morfosintácticos utilizados son de un nivel muy inferior al nivel de español esperado. Los errores dificultan la comunicación del mensaje y exigen una continua relectura.	Los aspectos morfosintácticos utilizados son aceptables para el nivel de español del curso. Presenta algunos errores, pero no afectan la comprensión del escrito.	No presenta errores morfosintácticos u ortográficos, o aparecen errores mínimos debido a que el alumno intenta plasmar contenidos que superan el nivel esperado y, de todos modos, no obstruyen la transmisión del mensaje. Las faltas de ortografía son mínimas.