

Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria

Towards a formative, critical and artistic evaluation of literary creation

Sneider Saavedra Rey¹

Resumen

Este artículo presenta la investigación homónima cuyo objetivo es evaluar el sentido educativo de las prácticas de evaluación de la creación literaria a través de los imaginarios docentes de tres colegios y de un estudio de caso derivado. Basado en la crítica educativa, se analizan estas prácticas desde los avances teóricos e investigativos sobre la evaluación, el hecho literario y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, las conclusiones presentan el valor que para la educación literaria tienen estos procesos evaluativos y plantean principios para desarrollar una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria.

Palabras clave:

Educación literaria, creación literaria, construcción narrativa de la realidad, evaluación formativa, crítica y artística.

Abstract

This article presents the homonymous research, whose objective is to assess the meaning of educational evaluation practices of literary creation through the imaginary teachers of three schools and a derived case study. Based on educational criticism, these practices are analyzed through theoretical advances and researches on evaluation, literary evidence and its teaching-learning processes. Finally, the conclusions present the value of these evaluation processes for literary education and propose some principles to develop a formative, critical and artistic evaluation of literary creation.

Keywords:

Literary education, literary creation, narrative construction of reality, formative, critical and artistic evaluation.

Artículo recibido el 24 de enero de 2012 y aprobado el 8 de febrero de 2013

1 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: ssaavedra@pedagógica.edu.co

A pesar del tácito acuerdo en la especificidad estética de lo literario y sus aportes a los procesos mentales y afectivos asociados con la creatividad, la imaginación, la sensibilidad o la argumentación, las prácticas evaluativas de su escritura han optado principalmente por la calificación de la *instrumentalización de aspectos lingüísticos*², tales como la ortografía, la caligrafía, la morfosintaxis u otros elementos formales. De esta manera, la experiencia simbólica que constituye la creación literaria se ha circunscrito a un medio de adquisición de los rudimentos de la lengua, lo cual ha tergiversado el sentido de la literatura para los participantes en la acción educativa. Esta concepción instrumental vacía al signo lingüístico de sus alcances polisémicos, a través de un tratamiento normativo que niega el carácter artístico (de creación) y estético (de recepción) de lo literario, asimilándolo a cualquier tipo de producción textual.

Como repercusiones de esta realidad se pueden mencionar la falta de sentido que los estudiantes otorgan al trabajo literario y su relación con los bajos índices de lectura y escritura autónomas³, así como el desarrollo limitado de la competencia discursiva y las habilidades comunicativas, evidenciado en los resultados en pruebas estandarizadas. Por supuesto, más allá de estas estadísticas interesadas en consolidar un sistema de exclusión, un acercamiento a las aulas evidencia el desconocimiento de tantos profesores sobre la importancia y los alcances de su quehacer en la construcción del mundo de sus estudiantes; las diversas perspectivas de la alfabetización

2 Con el propósito de diferenciar la construcción de sentido a nivel pragmático y discursivo (en la cual se incluye la composición artística con intencionalidad estética que se plantea en esta investigación) del uso meramente prescriptivo y técnico de la lengua en términos formales, se ha optado por la categoría *instrumentalización de aspectos lingüísticos*. Este enunciado reconoce la indivisibilidad del signo lingüístico, más aun en la dicotomía forma-fondo del discurso literario, por lo cual se refiere exclusivamente a su uso sesgado en las prácticas educativas cuyo objetivo es la apropiación técnica del código lingüístico sin prestar atención a sus múltiples construcciones de sentido en el ámbito literario.

3 De acuerdo con la encuesta realizada por el DANE en el año 2000 y aplicada en once ciudades principales, los índices de lectura en el país más allá de la obligatoriedad escolar son realmente bajos, evidenciando que no se lleva a cabo una consolidación de hábitos lectores en los estudiantes (cf. Rey et al., 2001).

que algunas veces confunden su horizonte formativo⁴; el analfabetismo funcional o iletrismo (Ferreiro, 2002); las dificultades escolares para integrar a los estudiantes a la cultura de lo escrito (Lerner, 2001); la incompreensión de padres de familia frente a los procesos de inmersión en el lenguaje de manera significativa, otorgando toda responsabilidad a la escuela; así como el discurso oficial en torno a la educación literaria y sus contradicciones con respecto al sistema de evaluación nacional.

Precisamente, debido a la importancia de la evaluación en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bretel y Crespo, 2005; Álvarez, 2005; Litwin, 1998; Santos, 1998) y las inconsistencias entre esta y el discurso idealizado sobre lo literario y sus posibilidades formativas, esta investigación se pregunta por el sentido educativo de las prácticas de evaluación de la creación literaria de docentes de tres instituciones educativas y un estudio de caso derivado, analizando sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura, el lenguaje y otros sistemas simbólicos, específicamente, y de formación integral, en términos generales.

Marco teórico

Lo evaluable de lo literario

Además de su objetivo general, subyace a este proceso investigativo la pregunta por la posibilidad de evaluar el carácter estético de las creaciones literarias de los estudiantes de educación básica y media, pues esta cualidad se manifiesta en su singularidad y se valora de acuerdo con los cánones establecidos por contextos determinados sociohistóricamente; es decir, lo estético no es un concepto inmutable. Además, el cuestionamiento se complejiza al referirse a sujetos que no han tenido una formación específica en literatura. Al respecto, se pueden intentar algunas respuestas a través de las caracterizaciones escolares

4 El libro compilado por Irwin y Doyle (1992) plantea un recorrido por diversas corrientes investigativas de finales de siglo pasado sobre los procesos de lectoescritura, reconociendo como dificultad para avanzar en su desarrollo las múltiples definiciones y propósitos otorgados al concepto de alfabetización.

sobre la enseñanza de lo literario y su consecuente evaluación: la literatura como un texto que potencia la comprensión y la producción textuales, sin diferenciarlo de otro tipo de textos; como medio para la ejemplificación y las adecuaciones lingüísticas; como espacio en el que se constatan saberes aprendidos de otras disciplinas del ámbito escolar; como actividad de ocio desarrollada en prácticas de animación a la lectura; como documento cultural e histórico; hasta llegar a las propuestas que, en la comprensión de su carácter artístico, indagan por su *literariedad*⁵ (ligada especialmente al goce estético en su recepción) o reconocen las implicaciones de los procesos de creación literaria como construcción estética.

Esta imposibilidad de definición ontológica de la literatura (Eagleton, 1998) y la diversidad de métodos utilizados por los profesores en su enseñanza concretan el *laberinto de la educación literaria* (Lomas y Miret, 1995), en cuyo seno, o bien se promueve una visión particular desde el profesor como lector, se incentiva el uso de un enfoque particular para comprender los textos y realizar los comentarios respectivos, o se sucumbe a la complejidad literaria, subordinándola al uso de otros saberes escolares. Desarrollos investigativos y teóricos muestran la evolución conceptual sobre el lenguaje, la literatura, la lengua y su enseñanza desde el aprendizaje gramatical hasta la inclusión de aspectos paralingüísticos y supuestos cognitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos⁶. No obstante, una revisión a la didáctica respectiva (López y Mendoza, 2000) refleja su inoperancia, la ruptura entre tales teorías y la praxis de enseñanza, más aún en el

campo de la educación literaria, la cual parece más un apéndice que un componente significativo de las propuestas didácticas que entronizan la lengua y constriñen la concepción del lenguaje.

Como las divergencias epistemológicas y didácticas han hecho de la literatura un componente aislado e irrelevante en la enseñanza del lenguaje y la lengua, la creación literaria ha sido marginada de los programas académicos o las actividades curriculares, de no ser como una actividad más de esparcimiento o un medio para la adquisición de rudimentos lingüísticos. Como afirma Delmiro Coto (1995), aún está pendiente la cuestión de escribir en el aula, pues la lengua y la literatura se han convertido en una *mera asignatura* dedicada a la descripción teórica de lo fonológico y morfosintáctico, sin convocar a la lectura y la escritura de lo literario sus aspectos semánticos y pragmáticos.

Ahora bien, estos acercamientos permiten reconocer una dualidad en la didáctica de la literatura, asociada a concepciones disímiles de lengua y lenguaje, de la cuales se derivan concepciones distintas sobre lo evaluable de lo literario. En primer lugar, la enseñanza normativa de la lengua, en la cual se concibe el lenguaje como una conducta más que debe adquirir el estudiante, constriñendo su amplio entramado semiótico al sistema de la lengua visto como “repertorio de signos mínimos (fonemas, sílabas) o máximos (palabras, oraciones) a los cuales se llega a través de procedimientos mecánicos de composición o descomposición de elementos” (Jaimes, 1997, p. 136). Esta perspectiva ofrece a los educandos un modelo lingüístico estándar derivado de una lengua considerada homogénea y a la que se le da tratamiento prescriptivo (Cassany, 2003). Por ello, no explora el ámbito de la significación de lo que se lee o escribe, pues sus variantes polisémicas harían irrisorio un planteamiento normativo, ocupándose exclusivamente de lo observable en los aspectos formales de la lengua usados de modo instrumental, del manejo de métodos algorítmicos con respecto a la recepción y emisión de las grafías de modo cohesivo. En consecuencia, la escritura es contemplada “como una habilidad técnica, reducida a un simplista y rudo instrumentalismo divorciado

5 Desde la caracterización de la función poética realizada por Jakobson (1981) en el marco del formalismo ruso, se rescata en esta investigación con el término *literariedad* la intención de conceder unos rasgos distintivos al texto literario desde la constitución misma de su mensaje, como desviación, transformación e intensificación del *lenguaje ordinario*, con el fin de producir un efecto estético. Si bien esta definición atañe a “relaciones diferenciales entre dos formas de expresión y no a una propiedad inmutable” (Eagleton, 1994, p. 16), su caracterización aporta aquí la preocupación por la constitución artística del texto; es decir, el énfasis en la disposición, organización y uso creativo de la lengua

6 Cf. Lomas *et al.* (1993), Moreno (1996) y Jaimes (1997).

del contenido, la ideación y los refuerzos normativos” (Giroux, 1997, p. 101) y su posible evaluación se queda en corregir estos aspectos lingüísticos instrumentales de los textos.

Por su parte, la segunda tendencia reconoce el valor simbólico de lo literario, su vinculación al mundo de la vida en el devenir discursivo a través de la configuración de una realidad posible y, fundamentalmente, el carácter estético que pueden alcanzar estas obras y que las diferencian considerablemente de cualquier otro tipo de manifestación lingüística. Esta tendencia reconoce que el saber literario, antes que un hecho positivo, es un fenómeno pragmático e histórico valorado al interior del mundo estético y que, por esta razón, la enseñanza de la literatura debe enfatizar dicha valoración (Ferrer, 1997, p. 19). De esta manera, se reconocen los aspectos semánticos, pragmáticos y discursivos implicados en la producción textual, más allá del uso adecuado del código. La literatura implica, tanto en su creación como recepción, la construcción de múltiples significados por parte de los sujetos que interactúan o construyen el texto, de manera que pasa a ser parte de sus experiencias vitales que, en el tratamiento creativo del lenguaje, permiten nuevas formas de representación en tanto experiencias estéticas. Una posible evaluación de la literatura en este sentido implica definir el texto literario (objeto de evaluación) y su composición artística (como criterio evaluativo).

El texto literario, su creación artística y recepción estética

La investigación presentada se sitúa en esta segunda tendencia de la creación literaria considerada como *laboratorio lingüístico* debido a la experimentación creativa que permite realizar con el lenguaje, de acuerdo con Peytard (citado por López y Mendoza, 2000, p. 322). Esta creación se caracteriza por no ser congruente con respecto a los hechos de la realidad; por establecer una modalidad discursiva distintiva a la relación lengua-habla, dando paso a la lengua literaria; porque es un texto altamente planificado y relacionado en todos sus niveles (temático, sim-

bólico, ideológico, estilístico, fónico, rítmico, etc.) y cuyos aspectos formales están dotados de significados; y porque ha sido construido intencionalmente por el autor como *texto literario* y es reconocido de esta manera por el lector (Bertochi, 1995).

La comprensión de estas características permite reconocer la manera como los estudiantes afrontan el papel en blanco en la búsqueda de alguna respuesta estética del lector implícito de su creación y, a partir de ahí, vislumbrar una evaluación alternativa de este tipo de texto. De hecho, es necesario evitar el *reduccionismo escolar* referente a identificar las competencias literarias como simples competencias lectoras (Colomer, 1995, p. 18), pues la literatura establece un nexo ineludible con la vida y la cultura tanto del lector como del escritor. No se trata de un texto más, que solo se distingue teóricamente dentro de las tipologías discursivas, sino que su valor concierne a la experiencia vital de quienes interactúan en sus producciones de sentido. Por esta razón, cualquier práctica didáctica o evaluativa apuesta por el desarrollo simultáneo de la competencia literaria entendida como “capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, citado por Colomer, 1995, p. 8), la conciencia lingüística a través de la manipulación del lenguaje y las contingencias formativas en relación con el mundo de la vida, pues la literatura se vincula al mundo discursivo y lo re-significa, atiende a interpretaciones novedosas de la condición humana.

Más aún, el texto literario es una representación simbólica que aporta al desarrollo de los sujetos pues atañe a su modo particular de ver el mundo, con sus repercusiones en los procesos cognitivos, sensibilidad, imaginación, percepción, creatividad, agudización de la conciencia y experimentación estética, la cual permite ampliar la experiencia vital (hace vivir a los sujetos situaciones que superan los límites espacio-temporales de su vida real), modulando tanto la forma del mundo como la experiencia de su creador. Esto remite a la comprensión de la creación literaria como hecho estético que, en cuanto tal, implica una indagación por la condición humana (Langer, 1970; Ricoeur, 1995; Goodman, 1990) y

una construcción de la realidad (Bruner, 2004) a partir de complejas acciones de pensamiento. En el proceso de indagar la propia existencia (el mundo del escritor) se indaga por la experiencia de todos, por esos universales del devenir humano y el mundo construido intersubjetivamente, lo cual contribuye a la realización del efecto estético.

Sobre este efecto en literatura, Iser (1987) ha sustentado la separación analítica entre la *estructura de realización* (polo artístico) que comprende la configuración de la obra por parte del autor, su visión de mundo, y el *resultado* (polo estético) que obtiene el lector en su proceso de lectura también a través de sus experiencias. El proceso de lectura y escritura de lo literario, entonces, sobrepasa la pregunta por el *significado* dentro de la producción y comprensión discursivas y, en su lugar, configura la exploración de los *potenciales de sentido* que constituyen el efecto estético e, inclusive, sobrepasan las intenciones del autor. Es decir, la *interpretación* de un texto literario se desarrolla en situaciones concretas a través de lectores específicos, pues son ellos los que construyen, en su singularidad, un sentido particular a partir de las múltiples posibilidades brindadas o sugeridas por el texto.

Por esta razón, el texto literario no es un objeto terminado que un sujeto-lector aborde para extraer su significado sino que es un fenómeno constituido en la relación texto-lector. En cuanto fenómeno artístico, implica que el autor configura de manera intencionada un texto que conceda aperturas y potenciales de sentido para el lector implícito o virtual de su obra. A su vez, en cuanto fenómeno estético, el lector real reelabora en su conciencia dicho texto a través de anticipaciones, elisiones, reorganizaciones, construcciones y síntesis de carácter semántico. De esta manera, el lector no *percibe* el texto sino que lo *representa*, lo construye nuevamente.

Este proceso de lectura, de acuerdo con Iser (1987), hace que el lector ofrezca su actividad sintética a una realidad extraña (el texto), cuyo sentido no habría sido lograda por el mismo ni por el texto, lo cual exige una verdadera realización a través de su participación. Su constitución de la lectura en el acercamiento a una realidad extraña se presenta para

él como acontecimiento y lo hace participante de una irrealidad; de una nueva experiencia que constituye el efecto estético para el lector de literatura. Como dicho efecto solamente puede darse en el proceso de lectura, en la interacción texto-lector, esta investigación enfatiza en el polo artístico en el cual los estudiantes representan una visión de mundo particular a través de un texto que intencionalmente han forjado como literario y que, en cuanto tal, busca un impacto en el posible lector pues lo enfrenta a esa realidad extraña mediada por múltiples aperturas y potenciales de sentido y, además, atañe a intereses sobre la vida y la condición humana.

Evaluación formativa, crítica y artística

La correlación entre una concepción epistemológica tradicional en la que tanto la lengua como la literatura son consideradas normativas se conjuga con una evaluación basada en la racionalidad técnica (Álvarez, 2005 y Santos, 1998) aplicada al hecho literario. Esto se evidencia en la restricción de las posibilidades simbólicas del lenguaje por la consecución de unos objetivos visibles y medibles en la instrumentalización de los aspectos formales de la lengua, la constatación de saberes externos y el seguimiento de modelos literarios y lingüísticos. Con esto se reduce la literatura a la *forma correcta* de su significante, obviando los procesos cognitivos involucrados en la construcción de mundos posibles de manera creativa.

Como la creación literaria es entendida como construcción discursiva con una intencionalidad estética, la evaluación de este proceso de enseñanza-aprendizaje escapa a tal racionalidad técnica debido a que se refiere a un *bien simbólico* (Díaz, 2000) al que subyacen procesos mentales superiores que no pueden ser medidos o cuantificados, y cuyo propósito es a todas luces formativo: posibilitar procesos de creación literaria que, en tanto expresión de la subjetividad, constituya modos diversos de concebir lo real, en coherencia con sus aportes a la competencia literaria y la conciencia lingüística. Esto lleva a plantear la evaluación de la creación literaria (y con ella, su didáctica y el currículo en que se configu-

ra) de un modo formativo, crítico y artístico, cuya meta esencial es la valoración de los escritos de los estudiantes a través de criterios ligados al arte (su composición con intencionalidad estética).

Esta evaluación es formativa (Álvarez, 2005 y Santos, 1998) en cuanto contribuye a la educación integral del estudiantado al promover la potenciación significativa de la lengua y el lenguaje desde una visión que trasciende la comunicación hacia formas de constituir la propia realidad. Es decir, reconoce los nexos entre la literatura y la vida, contribuyendo a la formación de aspectos sociales, culturales, éticos, axiológicos, estéticos, entre otros. Su pertinencia radica en comprender la manera en que los estudiantes están llevando a cabo su proceso de escritura, de qué manera estructuran sus textos con intencionalidad estética, cómo *subjuntivizan* el mundo, cuál es la realidad que plasman en sus textos, cómo tal construcción de lo real se relaciona con el imaginario que comparten con otros sujetos, qué vínculos intersubjetivos posibilitan los textos que desarrollan, además de los interrogantes específicos por cada uno de los elementos y relaciones que forja en sus escritos.

En segundo lugar, es una evaluación crítica (Freire, 2005; Giroux, 1997; McLaren, 1998) porque configura una visión divergente de la realidad y a través de su construcción intersubjetiva configura un ambiente democrático de discusión que despoja al maestro de la investidura de único lector y evaluador válido, promoviendo procesos de argumentación que forjan la autoconciencia de los estudiantes para asumir su propio proceso lecto-escritor. Este tipo de evaluación es una actividad crítica de aprendizaje (Álvarez, 2005) porque propicia la construcción de conocimiento en todos sus participantes: el estudiante aprende por medio de la retroalimentación que se genera en el diálogo argumentado y crítico (no descalificador ni excluyente) con su profesor, mientras él aprende del mismo ejercicio dialógico en tanto reconoce nuevos horizontes para su práctica docente. En esta acción intersubjetiva se plantean dificultades por superar, el modo de resolverlas y la reorientación didáctica del proceso.

En tercer lugar, como evaluación artística (Eisner, 1998, 2002) no solo reconoce el carácter artístico de este tipo de creaciones, sino que supone una indagación cualitativa en la que el profesor asume la posición tanto de crítico educativo como de crítico literario y, por ende, usa su conocimiento y experiencia en estos ámbitos para apreciar el desarrollo de los trabajos de los estudiantes y sus intencionalidades estéticas, de acuerdo con las funciones cognitivas que atañen a la producción artística, tales como la estabilización (no dejar que se deslicen los pensamientos sino fijarlos), la revisión (refinamiento de las ideas), la precisión del ajuste (distinta al carácter punitivo de la corrección), la representación lograda para hacer público el mundo interior y compartir ideas novedosas sobre el mundo y la existencia humana, y el descubrimiento (acto creativo de exploración). Para evaluar el arte es necesario reconocer que “en la creación de formas artísticas, no existe una única respuesta correcta” (Eisner, 1995, p. 141), pues no se está calificando una acción predecible sino que, por el contrario, se busca promover el uso de habilidades creativas que trascienden el uso convencional de los signos o materiales utilizados. En consecuencia, la evaluación artística respeta “la firma personal del estudiante, su modo distintivo de aprender y crear” y reconoce que “las diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes calidades de vida” (Eisner, 2002, p. 11). Por ello, no se limita a alfabetizar en la decodificación de textos sino en la exploración de las posibilidades de extrañamiento de los códigos convencionales que proporciona el arte para abrir nuevos espacios de conocimiento del mundo.

Por supuesto, este modo de evaluar bien puede fortalecer el trabajo sobre los aspectos gramaticales, lexicales y sintácticos (los cuales son fundamentales en la adquisición y conocimiento de la lengua), pero no enfatizando en su consecución técnica o instrumentalización, sino en su uso cercano que logra dar cuenta de la expresividad del sujeto, que lo conecta con una acción significativa, y el consecuente reconocimiento de su sentido en un contexto

de comunicación determinado. En otras palabras, de esta actividad significativa en que se convierte la comprensión y la creación literarias como partes de un mismo proceso semántico, se construye un vínculo con la escuela basado en un espacio para la expresión de los sujetos y la creación de sentido. Esto conlleva una exploración con el lenguaje que terminará por contribuir al manejo de los aspectos formales de la lengua, los cuales son fundamentales para cumplir con sus fines comunicativos, al mismo tiempo en que se logran reconocer y utilizar otros sistemas simbólicos. Se trata, en últimas, de una propuesta pedagógica para formar un sujeto lingüístico “que invierte el énfasis de lo formal hacia la producción de sentido” (Bustamante, 1998, p. 158).

Con este abordaje de la enseñanza del lenguaje, las creaciones literarias que se promueven en la escuela logran ser enseñadas y evaluadas desde lo significativo en cuanto experiencia vital de plasmar horizontes de sentido de las diversas realidades que construyen los sujetos, y enfatizan en su composición artística, creativa. En consecuencia, esta práctica educativa consolida un amplio conocimiento y manejo de la lengua, el lenguaje y sus manifestaciones simbólicas. Asimismo, los mundos posibles que suscita esta actividad creadora producen, transforman y consolidan los saberes de los estudiantes, ampliando su red conceptual de acuerdo con la creación y la puesta en común de sus escritos y, en el proceso de evaluación, bien sea por sí mismo, con el maestro o con sus pares (auto, hetero o coevaluación), fortalecen tal conocimiento al hacer evidentes las fortalezas y debilidades tanto de la enseñanza como del aprendizaje de lo que dicha comunidad ha establecido como literario.

Diseño metodológico

El trabajo se inscribió dentro de la investigación cualitativa pues se interesa en la manera en que el mundo es construido desde la intersubjetividad, reconociendo las características diferenciales de sus métodos (interpretación, carácter inductivo, multiplicidad de instrumentos, reflexión, creatividad) puestos en marcha dentro de una práctica real

y situada; asumiendo como búsqueda el desarrollo de teorías fundamentadas empíricamente. Por consiguiente, su paradigma interpretativo “privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la capacitación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Vasilachis, 2007, p. 49).

Dentro de este paradigma, la investigación se ha concretado asumiendo la crítica educativa como forma de indagación cualitativa de acuerdo con los planteamientos de Eisner (1998), quien parte de la relación entre la crítica de arte y el arte, en cuanto la primera realiza una reeducación del público sobre la percepción del segundo. En educación, esto remite a que se amplíe la comprensión de una práctica específica – la evaluación de la creación literaria– y, siendo descriptiva y normativa al mismo tiempo, conduzca a su mejoramiento educativo. Para alcanzar este propósito se ha seguido la estructura de *la crítica educativa* (Eisner, 1998). En primer lugar, la *descripción* que hace posible la visualización y la emoción como formas de conocimiento, pues se van develando los aspectos significativos de la información recogida, lo cual llega a construir la realidad de lo observado. En segundo lugar, la *interpretación* que explica el significado de lo descrito situándolo en un contexto y comprendiéndolo a través de categorías recurrentes. En tercer lugar, la *evaluación*, el paso más significativo dentro del diseño metodológico en el que se pregunta por el valor educativo de lo descrito e interpretado hasta llegar, finalmente, al componente de *las temáticas*, en el que se da un proceso de generalización por medio del cual se establecen los rasgos dominantes de la situación que ayudan a unificar categorías para entender el sentido de lo que se ha observado en relación con otros elementos.

De acuerdo con esto, el diseño metodológico atendió inicialmente a un proceso de diagnóstico que vinculó la experiencia del investigador, los referentes teóricos y una serie de observaciones informales y cuestionarios a docentes de tres instituciones educativas para plantear la problemática y comenzar a ilustrar la visión sobre sus implicaciones

educativas. Ya establecido el escenario de partida, se concretó una segunda fase que limitó el estudio a las prácticas de una docente específica y en la cual se utilizó como *fuentes de datos de conocimiento* su discurso dividido en dos perspectivas: el primer tipo de discurso que se denominó *didáctico* y que concierne a la enunciación de la maestra sobre lo evaluativo que comunica o explica a sus estudiantes. El otro, denominado *académico*, atañe a la manera en que la profesora justifica sus prácticas evaluativas y didácticas dentro de un círculo académico; en este caso, cuando es entrevistada por el investigador.

Al ser el primer tipo de discurso de carácter cotidiano en el aula se ha utilizado la *observación participante* (consignada en *diarios*) como técnica de recolección de información, mientras que la segunda se ha recolectado por medio de *cuestionarios mixtos* con los que fueron consultados diversos docentes, incluyendo la profesora del estudio de caso y su *entrevista a profundidad*. Por otra parte, se han tomado los *textos evaluados* y los *textos guía* que forman parte de los instrumentos didácticos utilizados por la profesora como otras fuentes de datos que se estudian a través del *análisis documental* entendido como una técnica que trata de analizar “los registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos” (Díez, 2006, p. 118), pues a estos subyacen supuestos culturales sobre los valores y pautas más importantes de la práctica evaluativa.

Análisis de los datos

Componente descriptivo en dos fases

La primera fase de este componente tuvo un carácter exploratorio y diagnóstico. Durante tres meses se llevó a cabo un acercamiento a tres instituciones educativas a través de tres cuestionarios mixtos aplicados a doce profesores y observaciones informales a sus clases. Esto permitió reconocer concepciones y prácticas desarrolladas en cuanto a la enseñanza y la evaluación del lenguaje, la lengua y, específicamente, la literatura y su creación en las aulas. Así se construyó un panorama de estas prácticas de evaluación, a partir del cual se circunscribió la investigación a

un determinado caso y unos aspectos específicos emergentes, con la finalidad de profundizar en la comprensión de las acciones y significados que los participantes les otorgan en el quehacer educativo.

Los cuestionarios mixtos planteaban la siguiente secuencia: el primero proponía ciertos aspectos relevantes en la educación en lenguaje en el que se pidió a los informantes dar un orden de acuerdo con la importancia que le daban en el aula, justificando su respuesta. El segundo cuestionario enfatizó en la importancia y las acciones desarrolladas para la enseñanza de la literatura. Finalmente, el tercero abordó las prácticas pedagógicas articuladas a la enseñanza y evaluación de la creación literaria.

De los doce profesores que respondieron al primer cuestionario, solo tres asignaron dentro de sus prioridades la creación literaria. Los demás le asignaron un lugar por debajo del cuarto lugar y, en la justificación a tal ordenamiento, manifestaron, entre otras cosas:

el estudiante debe tener claras las reglas gramaticales para poder dar paso a una lectura crítica porque la persona tiene un vocabulario, unos conceptos básicos que maneja para poder desenvolverse en el medio y llegar así a una producción de sus pensamientos.

“debemos dar muestra del conocimiento de la parte formal de la comunicación como es la escritura, que haya cohesión, buena letra, buena ortografía, etc.”

De acuerdo con ellos, solo en ese momento se puede abordar la lectura y la escritura como medios de comunicación. Por su parte, las menciones a lo literario en esta sustentación del ordenamiento, solo son argumentadas por dos de los maestros que le dieron una mayor importancia a la creación reconociéndola, respectivamente, como “comprensión y apropiación del mundo” que reclama mayor importancia que los aspectos formales de la lectura y la escritura, y como trabajo integral que valora lo literario junto a los procesos de lectoescritura y sus aspectos gramaticales. Asimismo, solo dos encuestados que no la consideraron dentro del grupo de

mayor importancia mencionaron la creación literaria en función de desarrollar nuevos conocimientos, enriquecer vocabulario y mejorar la interpretación y la redacción o como análisis textual a partir de un contexto cultural determinado que lo produce.

Con respecto al segundo cuestionario, todos los profesores manifestaron que consideraban importante la enseñanza de la literatura. No obstante, en cuanto a sus justificaciones al respecto, las acciones realizadas en el aula y las finalidades de dicho proceso, únicamente dos personas dieron respuesta, sin hacer mayor énfasis en la producción textual. Una de ellas la considera “creación artística” (aunque no mencionó de qué manera la trabajaba en el aula) y la otra la sitúa dentro de la “producción textual a partir del énfasis del proyecto de aula” (en el que evidentemente no se trabaja solo lo literario). Los diez profesores restantes nunca mencionaron la creación literaria o producción textual con respecto a las finalidades de la clase, la importancia de la literatura o las acciones que realizan en sus aulas. Ellos solo resaltaron el bagaje cultural e histórico de los textos, los cuales se debían leer, disfrutar y analizar, teniendo en cuenta el contexto. Para algunos de ellos, esto contribuiría a poner en práctica conocimientos de otras asignaturas o adquirir acervo cultural, enseñar principios morales, fortalecer el conocimiento de sí mismo, adquirir una postura crítica ante el tema presentado, entender la sociedad, interiorizar normas y reglas gramaticales, mejorar la redacción y afianzar los conceptos de la lingüística, entre otros aspectos similares.

En cuanto al tercer cuestionario mixto, de los doce encuestados cuatro profesores manifestaron tener un espacio independiente al de la producción textual general para la creación literaria. Con respecto a las finalidades de promover la creación en el aula, se plantearon la motivación y el desarrollo de la creatividad, el goce estético, el manejo de otras formas de lenguaje y de comunicación, la imaginación, la creación de ficciones o la expresión y producción artísticas. No obstante, en el momento de comentar qué y cómo evalúa las creaciones literarias de los estudiantes a cargo, los profesores plantearon los siguientes aspectos: “coherencia y cohesión de las

ideas, ortografía, caligrafía y mensaje del texto”, “los temas relacionados con las mismas producciones y a la vez se tiene en cuenta el uso y la apropiación del manejo de la ortografía, signos de puntuación, organización de las ideas de manera coherente”, “interpretación de situaciones que involucren una relación directa del estudiante con las ciencias facticas”, “organización de ideas, conectores, manejo y apropiación de párrafos”, “utilización de diálogos”, “empleo de normas ortográficas, en talleres, cuadernos y tareas”, “en la forma y el fondo” (sin explicitar cómo), “haciendo evidente que el estudiante ha comprendido el tema trabajado” y “coherencia, unidad temática, riqueza del vocabulario”. Solo tres maestros plantearon alternativas a este énfasis en lo formal y temático al proponer, respectivamente, la evaluación “desde recursos imaginativos” (no explicitada) que luego vuelve a “el uso correcto de la gramática”; “el reconocimiento de la dificultad para evaluar las creaciones” hablando de “estructura narrativa” pero vuelve al “cumplimiento de ciertas pautas de redacción”; y, finalmente, una maestra que enuncia no evaluar este tipo de escritos, sino dar “aportes significativos en cuanto a orientar sobre el empleo de figuras literarias y algunas correcciones de estilo”.

De acuerdo con este primer acercamiento, se seleccionó una docente representativa –tanto por el contexto institucional como por sus concepciones y prácticas– para profundizar la comprensión a través de un estudio de caso como segunda fase de este componente. Con este propósito, se desarrollaron *observaciones participantes* que, gracias a la escritura descriptiva, intentan hacer vívidas las narraciones consignadas en los diarios de campo; se analizó el discurso utilizado por la docente (y su adecuación respectiva) tanto en sus clases como cuando se dirigía al investigador, en cuyo seno tuvieron mucha importancia los *cuestionarios mixtos* y, en especial, la *entrevista a profundidad*. Igualmente, se logró acceder al material didáctico utilizado por la docente (libros de texto, exámenes, guías) y a los trabajos de los estudiantes después de haber pasado por un proceso de corrección, calificación y evaluación para realizar un *análisis documental*. Específica-

mente, estos *textos evaluados* fueron una muestra de 85 cuadernos que contenían dos borradores y el texto final, los cuales concretaron esa comprensión de los aspectos que se habían vislumbrado en las actuaciones de estudiantes y la maestra en el aula de clase o en los cuestionarios y entrevista realizados. Más allá de lo enunciado, que evidentemente configura ciertas prácticas, lo corregido, valorado y retroalimentado en el texto cuando se da su *devolución* marca los objetivos de evaluación; esto es, los propósitos de la formación.

Siguiendo a Ravela (2009), en la revisión de estos textos se distinguieron las *correcciones*, entendidas como marcas con las que se modifica algún aspecto del texto o se señala para que el estudiante realice su modificación; las *valoraciones* como enunciaciones escritas en las que la maestra resalta algo positivo o negativo del trabajo y, finalmente, la *retroalimentación* en la que la profesora expresa lo que debe tenerse en cuenta para mejorar el próximo momento del texto. En el grupo de *correcciones*, presentes en todos los textos, se evidencian las siguientes características en orden de mayor aparición: 1) las faltas ortográficas, cuyos errores fueron englobados en un círculo o corregidos por la forma correcta de uso; 2) la separación de párrafos que se marcó con “/” o “//”; 3) la redacción marcada por el subrayado de palabras no cohesivas dentro de las oraciones, las marcas de puntuación faltantes o el hecho de englobar palabras repetidas y, finalmente, 4) la adecuación de palabras u oraciones como se evidencia en las modificaciones que buscaban que el estudiante se acercara más al estándar de la lengua.

En cuanto a las *valoraciones*, la profesora marca el texto con “X” o tachones cuando considera que algo está mal o coloca un visto bueno si considera que están bien elaboradas ciertas partes del trabajo. También utiliza expresiones como “Buen trabajo” o “Falta...”, enumerando a continuación las carencias; coloca signos de interrogación si hay aspectos que no se entienden y, al final de los textos, escribe “OK” como signo de haber llevado a cabo la revisión. Si bien estas marcas son rasgos mínimos de lo que podría considerarse como valoración –que incluiría una descripción detallada de falencias y potenciali-

dades en las creaciones– son considerados signos que dan cuenta de lo positivo y lo negativo en el trabajo.

Finalmente, la *retroalimentación* se escribe siempre al final del texto, enumerando los aspectos que se deben mejorar. En el corpus descrito se pueden enunciar con el siguiente orden, de acuerdo con la frecuencia (de mayor a menor) en que aparecen: 1) expresiones con respecto a revisar o mejorar la ortografía; 2) enunciados que atañen a la revisión de la redacción; 3) retroalimentación sobre separación de párrafos; 4) observaciones con respecto a la letra o grafías trazadas en el texto; 5) llamados de atención sobre el orden u organización en cuanto a la presentación formal del trabajo y, finalmente, 6) sobre la estructura del cuento en general o alguna de sus partes (inicio, nudo y desenlace).

Componente interpretativo

Aunque existen diversas concepciones y prácticas de acuerdo con los cuestionarios y las observaciones realizadas, se pueden generalizar dos perspectivas con respecto a la enseñanza y consecuente evaluación de la creación literaria: la primera referida a la instrumentalización de los aspectos lingüísticos, observables y corregibles como los léxicos, ortográficos y sintácticos. En segundo lugar, una perspectiva incipiente de búsqueda de sentido de los textos, asociada a las proposiciones subyacente en su estructura profunda, en la que incluso alcanza a aparecer el reconocimiento discursivo de lo literario y su carácter estético. En este contexto, fue evidente que para la totalidad de los docentes encuestados a través de los tres cuestionarios mixtos prima la lectura sobre la escritura, pues incluso en lo referente a este último proceso reconocen que se desprende del primero, como un control o una respuesta a lo comprendido en la lectura. De hecho, solo tres profesores reconocieron en el primer cuestionario un alto grado de importancia a la escritura, pero, incluso con las respuestas dadas en los demás cuestionarios, diluyeron esta visión de importancia, pues siempre la retomaron como un paso que se da después de la lectura y que está más basada en la comprensión textual que en el propio proceso de producción.

Además de la enunciación de tales concepciones en los cuestionarios propuestos a los docentes, la observación de las prácticas evaluativas dentro del caso particular de estudio en el que se argumentaba tal búsqueda de sentido para la creación literaria manifestó la ruptura entre tales teorías y la praxis de evaluación. Esto se puede afirmar porque dentro del discurso de la maestra en que se centró el estudio de caso siempre se enfatizó –especialmente en la entrevista a profundidad y los comentarios hacia sus estudiantes dentro de las clases– en la búsqueda de sentido de los textos y la importancia de la creación de mundos posibles, la imaginación y lo estético para las creaciones literarias de sus estudiantes. Sin embargo, las actuaciones referentes a la evaluación de tales obras se articuló fundamentalmente a través de la corrección de la instrumentalización de aspectos lingüísticos en las devoluciones por escrito a todos los estudiantes y, solo en casos aislados, se dio una retroalimentación de manera oral en cuestiones relacionadas con el sentido de los textos.

De las respuestas dadas por diez de los doce maestros encuestados con respecto a los propósitos de la clase de lenguaje y la importancia que podría tomar dentro de ella la literatura, se evidencia que se ha tergiversado su sentido dentro de las prácticas de enseñanza-aprendizaje desde el imaginario mismo de sus participantes, el cual no tiene claridad sobre su importancia y propósitos, relegando la literatura a su condición complementaria dentro de la clase de lenguaje. Es más, se evidenciaron contradicciones entre los maestros que reconocieron la importancia de lo literario, pero en el momento de hablar de actividades, propósitos de sus clases y énfasis en sus prácticas dejan ver que prima la enseñanza normativa de la lengua y de otros saberes. Este énfasis con respecto a la instrumentalización de los aspectos lingüísticos, a pesar de las múltiples referencias de los maestros sobre la literatura como el espacio para el encuentro con lo estético, se puede interpretar desde la imposibilidad para gran parte de los actores educativos de evaluar más allá de lo observable y medible (evaluación desde la racionalidad técnica), pues, como bien lo afirma una maestra encuestada, es “muy complicado” evaluar lo referente a la crea-

ción literaria. Esta situación recuerda el aforismo de Eisner (1998) referente a que “lo que evaluamos es lo que enseñamos”, más allá de todo lo que se pueda decir en el discurso pedagógico.

Ya en el estudio de caso, también se manifestó esta situación, por ejemplo, cuando la maestra propuso el trabajo y reconocía que tenía que partir de una buena redacción y ortografía (“tengan en cuenta lo que dice aquí –subraya con rojo esa parte en el tablero– que es bien importante tener una letra clara y una buena ortografía, o si no, no se los reviso, porque ahí si cómo puedo entenderle los garabatos que algunos escriben para corregirle”). También cuando corregía los textos y solo retroalimentaba sobre exploraciones de sentido cuando el estudiante ya había corregido o superado la adecuación de la estructura superficial. Es más, dentro de la misma entrevista a profundidad ella deja claro este aspecto:

no más el hecho de la letra, a mí me parece que la parte gráfica del muchacho es lo primero, pues si no sabe por lo menos escribir una palabra correctamente, pues obviamente el chico comienza con un deterioro dentro de la asignatura, entonces yo le corrijo hasta eso, hasta el diseño de la letra, porque es importante que un estudiante sepa el modo de escribir.

Así más adelante afirma “no me interesa la estructura formal, me interesa que ellos escriban y tengan motivación hacia el proceso de escritura y obviamente de la propia lectura de sus textos”. Esta situación se acentúa con las correcciones ya descritas.

De otra parte, se puede decir que la búsqueda de sentido en los textos se dio en el estudio de caso únicamente en términos de motivación, en primer lugar, con respecto a las enunciaciones de la maestra con respecto a las posibilidades del texto literario en expresiones como: “utilizar la imaginación”, “hacer historias interesantes”, “escribir buenas narraciones”, entre otras. En segundo lugar, pero ya solo referida a ciertos estudiantes (un grupo minoritario de tres o cuatro estudiantes por curso de cuarenta estudiantes), a los cuales se les da como retroalimentación de manera oral ciertas motivaciones sobre las posibilidades de sentido de sus narraciones. Esto se vio en expresiones como “buena historia”, “sigue trabajando en esa

situación, que es muy interesante” o “me gustó lo que escribiste”. Esta motivación demuestra un reconocimiento de la importancia de la coherencia semántica del texto, la cual es reconocida por la profesora en ciertos estudiantes que no presentan demasiados errores en cuanto a la estructura superficial de sus escritos. Esto esclarece la idea generalizada que la competencia literaria presupone la competencia lingüística.

En este mismo sentido, las creaciones se promueven tanto en la puesta didáctica como en los procesos de evaluación de manera individual y lejana a cualquier contexto comunicativo real. No se instituye una comunidad comunicativa en el que se promueva la interacción entre diversos lectores y escritores, sino que la profesora se convierte en la única lectora real que valora y aprueba la realización de los textos, por lo cual no pueden enriquecerse de acuerdo con los intereses de los pares o las demandas del contexto específico.

Todo lo anterior lleva a reconocer una ausencia de características propias de la modalidad discursiva de la literatura y su carácter polisémico en los procesos de evaluación. Es decir, no se evalúa para promover y potenciar el uso de una lengua literaria distinta a la lengua natural de la cotidianidad de acuerdo con una planificación textual en términos simbólicos, ideológicos y estilísticos (y no solamente los lexicales y morfosintácticos). Ni siquiera se evalúa para que el estudiante reconozca que está creando un texto literario y que éste diverge de otras modalidades discursivas. Por el contrario, los instrumentos de evaluación y las devoluciones de los trabajos limitan las intenciones formativas a la calificación como una estrategia controladora a través de objetivos medibles y cuantificables relacionados con la ortografía, la redacción, la sintaxis y la reproducción temática. Si bien estos componentes son fundamentales para comprender y utilizar la lengua, pues constituyen dicho sistema lingüístico y, por ende, su inadecuada utilización limitaría su función comunicativa; su abordaje educativo desde la perspectiva presentada limita el espectro de posibilidades semánticas que subyace a dicho proceso, lo que crea el imaginario escolar de la lengua y sus prácticas de comprensión y

producción textuales como un ejercicio simplemente técnico, de reproducción de oraciones correctas en términos morfosintácticos.

Componente evaluativo

¿Cuál es el valor educativo de lo descrito e interpretado hasta aquí? Evidentemente, es valiosa la motivación para fomentar procesos creativos dentro de las producciones literarias, a través de la cual se insta al uso de la imaginación, la sensibilidad y la transposición de las propias vivencias en la constitución del texto. Del mismo modo, es importante la retroalimentación dada a ciertos estudiantes (la cual debería ampliarse a todos los participantes) sobre la coherencia semántica de los textos. Esto lleva a tomar conciencia sobre la creación de sentido en el texto y que, en el reconocimiento de sus posibles receptores y contexto, tendrá efectos perlocutivos en el ámbito comunicativo y en la construcción alternativa de realidad.

No obstante, es innegable, en primer lugar, el predominio de la competencia lectora a través de la cual se tergiversa la visión amplia de la escritura literaria, propiciando ejercicios de comentarios de texto ligadas a la reproducción de saberes culturales y sociales. En segundo lugar, es notoria la visión técnica de la evaluación que amparada en la concepción normativa de la lengua constituye prácticas de enseñanza-aprendizaje en las que solo interesa corregir y calificar los aspectos sintácticos, ortográficos, de grafía y de redacción de los escritos. Esta conjunción de lo técnico y lo normativo configuran un escenario en el que la instrumentalización de los aspectos lingüísticos de las creaciones literarias es lo más importante y, por ende, se tergiversa su valor con respecto a producción de múltiples sentidos, composición artística específica y creación intersubjetiva del mundo que, como ya se mencionó, soporta procesos de apropiación-construcción del conocimiento lingüístico general, y posibilita una ampliación del conocimiento del mundo y del intercambio comunicativo entre seres humanos. Paradójicamente, gran parte de estas prácticas se justifican en lo inconmensurable del hecho literario, limitándolo a lo único que se considera puede ser

medido o corregido, la instrumentalización de sus aspectos lingüísticos.

Componente de las temáticas

En este componente se presentan los temas recurrentes derivados de la investigación, los cuales proyectan las conclusiones en términos de la comprensión de la realidad educativa estudiada.

La reducción de las competencias literarias a las competencias lectoras

Lo literario se enseña desde un modelo de lectura a partir del cual es posible realizar acercamientos historicistas, temáticos e incluso formales, casi siempre con el propósito último de ampliar el bagaje cultural de los estudiantes y potenciar su comprensión lectora, pero se margina la escritura propia del discente al no entenderse como proceso creativo personal en el que él comienza a manipular el lenguaje, a jugar con sus posibilidades. Por el contrario, se concibe como medio de reproducción de saberes, derivado del proceso lector. Las posibles causas de esta situación pueden caracterizarse en el reconocimiento de que la lectura puede resultar un proceso *menos contingente e impredecible* –así no lo sea como ejercicio realmente interpretativo, de re-construcción de múltiples sentidos– que la escritura, más cuando se limita a una respuesta correcta de un grupo de múltiple elección. De ahí que los ejercicios de escritura, siguiendo esta línea de argumentación, se planteen como comentario de textos previamente discutidos en clase, sobre los que ya se ha juzgado qué es lo valioso (y, por tanto, reproducible) y qué no. La segunda causa es que las pruebas estandarizadas en general se estructuran a partir de la comprensión y no en la producción textual, mucho menos la que implica una composición artística. Por esta razón, ni los textos utilizados en clase ni las propuestas didácticas o curriculares le dan importancia al trabajo de este tipo de textos.

En tercer lugar, queda evidenciado que el profesorado mantiene un tácito acuerdo sobre la visión por escalas del proceso lectoescritor en donde se debe, obligatoriamente, comenzar por la lectura y solo cuando en ella se sea competente se podrá

pasar a la escritura. Por esta razón, muchos estudiantes conciben esta última como comentario de texto, como medio para escribir sobre algún tema y no como composición en sí misma que evidentemente se basa en algún contenido, pero no precisamente el leído de antemano para reproducirlo. En otras palabras, no se reconocen la lectura y la escritura como procesos simultáneos, de mutua retroalimentación pero independientes, sino que el primero se concibe como proceso más realizable didáctica y evaluativamente en el aula debido a que se buscan estrategias e instrumentos para hacerlo más tangible y controlable dentro de las prácticas docentes.

La enunciación del interés sobre las posibilidades literarias de la creación

Los discursos de los maestros cuando se dirigen a sus estudiantes, colegas o círculos académicos denota la importancia de la literatura como espacio de encuentro con lo estético. Esta práctica, a su vez, es tácitamente aceptada como un componente más dentro de la formación estudiantil, especialmente referido a una concepción inasible del arte o como medio de expresión personal y de saberes de los estudiantes. No obstante, este reconocimiento de la educación literaria se desvanece en los procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a su creación. En su didáctica, la circunscriben a un simple elemento de motivación para producir textos y, en los procesos de evaluación, configuran un ejercicio calificativo restringido a la instrumentalización de la lengua (sintaxis, grafía, ortografía y redacción correctas). En otras palabras, poco se duda del potencial educativo que constituye la enseñanza literaria pero sus prácticas tienden más a la recepción textual que a su creación, en cuyo seno resulta irrealizable la práctica educativa que atienda a la composición artística de los textos. Los profesores comentan a sus estudiantes la importancia de la imaginación para una creación pero no atienden a ella cuando realizan su valoración del texto; en su discurso está latente el reconocimiento de la función estética del lenguaje pero les resulta tan intangible que marginan su composición y proceso de realización, y apelan a que lo estético es subjetivo, contingente y simplemente no se puede enseñar ni evaluar.

La evaluación de la creación literaria circunscrita a la corrección instrumentalización de aspectos lingüísticos

La evaluación de creaciones literarias enfatiza en la instrumentalización de aspectos lingüísticos, pues esta resulta medible, corregible y tasable para los docentes. Por esta razón, las correcciones y retroalimentaciones realizadas en las devoluciones de los textos creados por los estudiantes plantean fallas, errores o posibles adecuaciones o cambios con respecto a la grafía (escribir con buena letra), la cohesión sintáctica de las oraciones (concordancia de género y número o buena conjugación verbal), la redacción (sugerencia de conectores o división de párrafos) y, en una mayor proporción, la ortografía (como el componente más fácilmente observable: tildes, cambios de letras, etc.).

A estos rasgos corregibles, se suma la reproducción de un tema o una estructura textual que se hayan trabajado en clase y una incipiente motivación sobre la creatividad que se debe desarrollar en el texto, la cual difícilmente se articula en una propuesta didáctica dentro del aula, y nunca dentro de un proceso de evaluación. Esta situación connota la marginalización de los rasgos artísticos y de sentido de los textos creados por los estudiantes. Asimismo, forma parte de la concepción de que primero el estudiante debe apropiarse los saberes lingüísticos para pasar a un segundo momento en que pueda explorar sus significaciones discursivas y no, contrariamente, del reconocimiento de que a través del uso significativo del lenguaje se logra una construcción de dicho conocimiento sobre la lengua y el lenguaje.

Frente a esta evidencia, es importante resaltar los casos particulares que, como líneas de fuga de este paradigma dominante, reconocen el texto como unidad de sentido que, más allá de su cohesión, es configurado por una coherencia semántica. Aunque asilados, ellos evidencian el avance hacia los elementos discursivos que deben atenderse dentro de la evaluación de textos literarios si se propone indagar su composición artística.

La marginalización de la composición artística en el proceso evaluativo

La atención que se concede a la instrumentalización de aspectos lingüísticos margina el proceso mismo de creación, en el que se parte de una búsqueda de sentido que algunos maestros contemplan en su proceso de evaluación, pero que se disuelve con respecto a la composición artística y su posible *literariedad*. Aunque se reconoce el texto como generador de sentido, se descartan aspectos como los juegos de exploración con el lenguaje, el tratamiento creativo del código lingüístico, la estructura, el tema y los elementos de la narración, la proliferación de imágenes a partir de la construcción de tropos literarios o la configuración de mundos imaginarios verosímiles. Por supuesto, esta actividad de composición es imposible de calcular debido a los procesos y bienes simbólicos que la comprenden, de manera que escapa a la medición como práctica calificativa sobre el resultado. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda abordar y profundizar en el aula debido a que la evaluación supera los ejercicios de calificación y busca dar cuenta del valor educativo y del mejoramiento de las prácticas tendientes a formar seres humanos integrales.

Conclusiones: principios para una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria.

El proceso investigativo evidencia una contradicción entre la teoría que argumenta la búsqueda de sentido y los mundos posibles, y las dificultades didácticas y evaluativas para desarrollar tales concepciones del lenguaje y la literatura. Específicamente en cuanto a la creación literaria, la contradicción reside en una evaluación que mide el alcance de resultados predecibles y medibles (un texto con determinado número de páginas, con buena ortografía y caligrafía, que utiliza un vocabulario predeterminado) en un proceso que, de acuerdo con las características distintivas de lo literario, expresa su valor en proporción a su creatividad, al uso divergente del código, a las exploraciones tanto formales como de contenido.

Esto configura una cultura escolar que tergiversa las posibilidades artísticas de los textos, contempladas discursivamente en el concepto de competencias literarias, pero reducidas a competencias lectoras y escritoras desde una visión meramente técnica. Estas y otras conclusiones planteadas en el componente de las temáticas reclaman un proceso en el cual lo que se enseña, como su didáctica y evaluación respectivas, constituya un cuerpo articulado y consecuente con los avances en la comprensión del fenómeno literario y los aspectos artísticos de su proceso de creación. El reconocimiento de este proceso intersubjetivo posibilita pensar la evaluación desde una perspectiva formativa, crítica y artística ya expuesta, para cuyo desarrollo se plantean los siguientes principios:

La inclusión de las creaciones en la educación literaria. Al lado de las prácticas de comprensión lectora, la creación literaria de los estudiantes se constituye en otro componente fundamental de la educación literaria. Lectura y escritura son prácticas distintas de un mismo proceso de construcción de sentido: la primera nutre la segunda al multiplicar los referentes y las rutas formales que esta puede explorar. Asimismo, la escritura ejercita la comprensión lectora al dotar al lector de un conocimiento profundo de las circunstancias que subyacen a una producción textual, de manera que pueda abordar a profundidad cualquier tipo de texto.

El predominio del proceso como rasgo inacabable del arte. La evaluación de creaciones literarias no puede limitarse al resultado evidente en el texto creado por el estudiante y presentado ante el maestro, sino que se constituye durante el proceso mismo de creación artística en el cual el autor interactúa con otros que lo retroalimentan sobre el impacto de su creación con sugerencias temáticas y formales. Este principio reconoce el carácter *inacabable* del arte, al tiempo que concede la oportunidad de reorientar y potenciar las creaciones de manera intersubjetiva sin la mediación punitiva de la calificación, en la que los eventuales lectores y el mismo autor promueven la re-escritura del texto, enfatizando en sus posibilidades estéticas.

La subjuntivación de la realidad como punto de partida. Durante dicho proceso se evalúa la creación literaria fundamentalmente desde la *subjuntivación* de la realidad (Bruner, 2004), pues se busca potenciar la voz del estudiante, su vivencia y subjetividad. Esta *subjuntivación* del mundo no se propone como una simple motivación para escribir, sino que se crea basado en ese *corpus vivencial*; “escribir con sangre”, en palabras de Nietzsche (1980). En este principio prima esa *constitutividad* como rasgo creador del lenguaje para estipular realidades propias y ese *self transaccional* que construye desde el interior de los individuos y en interacción con los demás, para dar sentido a la subjetividad y los mundos que ella crea.

Elementos y procesos de la composición artística en las creaciones literarias. La lengua literaria da cuenta de un texto altamente planificado y relacionado en todos sus niveles. Su composición, entre muchos otros aspectos, contempla elementos y procesos creativos como el *entramado de presuposiciones* que identifica la narración en términos de *implícitos*, recalcando que la obra *no lo dice todo*, sino que exige la interpretación del lector. Igualmente, la *perspectiva múltiple* que intenta expresar la complejidad del mundo y los *códigos múltiples de significación* que, junto con los aspectos anteriores, conceden el carácter polisémico a los textos.

Comunidad lectora y escritora en el aula. Debido a que las creaciones literarias se constituyen en relación con una comunidad específica, la evaluación se realiza en un contexto y desde unos lectores reales. Este proceso comprende la lectura experta del maestro al lado de la lectura de los pares, de manera que se convierta en un proceso compartido de búsqueda de sentidos, de valoración y creación estéticas. Esta enfatiza en aspectos como la afectación producida en el lector real, qué posibilidades se pueden afrontar en la creación de personajes, ambientes o formas de narración, así como en relación con juegos con la estructura narrativa, los temas y la lengua utilizados. Se trata, entonces, de reconocer al otro y concebirse a sí mismo mediados por el texto artístico, con el fin de recibir su retroalimentación y constituir una comunidad verdaderamente democrática, lectora y escritora de lo literario en el aula.

La valoración de los bienes simbólicos implicados. Debido a las intencionalidades estéticas subyacentes a la creación, la evaluación busca valorar la composición artística a partir de la creatividad puesta en marcha por el estudiante para concretar su obra. Por ello, se evalúan bienes y procesos simbólicos imposibles de medir o calificar en el resultado final de la producción textual, pero valorables durante el proceso mismo de creación, como el empeño por alejarse de *lugares comunes* en cuanto a tema, estructura narrativa, personajes o ambientes; la apertura de múltiples significados; la indagación por una inquietud sobre la existencia; el tratamiento divergente de la lengua estándar y sus posibilidades de impacto estético en la creación de imágenes o tropos, los cuales constituyen el *corpus de literariedad* de estas obras.

La construcción alternativa de la realidad. A partir de esta composición artística del escrito, y debido a que se reconoce su carácter discursivo, es indudable que deben establecerse nexos, bien explícitos o implícitos con el contexto sociocultural, pero no para reproducir estudios historicistas o para copiar la realidad contextual o modelos o corrientes literarias. Por el contrario, se configura una intencionalidad estética que se concreta con el propósito de expresar la realidad pero de otra manera, mostrando otras posibilidades de existencia.

De la competencia literaria a la competencia lingüística. Se privilegia el manejo, apropiación y manipulación de los aspectos semánticos, pragmáticos y estéticos de las creaciones literarias de los estudiantes y, a través de su desarrollo significativo, se busca la adquisición de las reglas gramaticales y la destreza en la redacción. Esto implica que la competencia literaria no tiene que realizarse como apéndice de la competencia lingüística, sino que se da de manera independiente como búsqueda de sentido que se forja en la composición artística de los textos. Ella posibilita la adquisición de la competencia lingüística, ya no de modo descontextualizado y normativo, sino mediante la manipulación significativa de la lengua y sus posibilidades de transgresión en el proceso creativo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bertochi, D. (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. En C. Lomas (comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura* (Págs. 23-37) No. 4, año II. Barcelona: Graó.
- Bretel, L. y Crespo, E. (2005). *La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes*. Concepción.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustamante, G. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá, Plaza & Janés.
- Cassany, D. (2003). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En C. Sánchez (comp.). *Por una cultura escritora en la escuela. Niños y niñas productores de textos* (Págs. 105-125) Bogotá: Libros y libros.
- Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria*. En: C. Lomas (comp.). *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura* (Págs. 8-22) No. 4, año II. Barcelona: Graó.
- Delmiro, B. (1995). El aprendizaje de la escritura literaria. En C. Lomas (comp.) *La educación literaria. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura* (Págs. 57-66) No. 4, año II. Barcelona: Graó.
- Díaz, A. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco y A. Díaz. *Evaluación académica* (Págs. 3-17) México: Fondo de Cultura Económica.
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferrer, E. (1997). No hay espejos enterrados. *Revista Papeles 2* (Págs. 7-13)
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H.A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Irwin, J. y Doyle, M. A. (comps.) (1992). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires: Aique.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jaimes, G. (1997). El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. En G. Bustamante y F. Jurado (comps.). *Entre la lectura y la escritura. Hacia una producción interactiva de los sentidos* (Págs. 133-142) Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jakobson, R. (1981) *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Langer, S. (1970). *Introducción a la lógica simbólica*. México: Siglo XXI
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E., Camilloni A., Celman S. y De Mate, P. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C, Osoro, A., Tusón A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Miret, I. (1995). El laberinto de la literatura. En: C. Lomas (comp.) *La educación literaria. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. (Págs. 4-7) No. 4, año II. Barcelona: Graó.
- López, A. y Mendoza, A. (2000). Didáctica de la lengua y la literatura españolas. En D. Madrid y L. Rico (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Mclaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Moreno, J. A. (1996). ¿El lenguaje es... pura lengua? (crónica de una ciencia octogenaria, hoy escasamente deseada). *Revista Papeles 1*, 2-3.
- Nietzsche, F. (1980) *Así hablaba Zarathustra: un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ravela, P. (2009). *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina*. Conferencia internacional. Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rey, G. y Castilla, M. (2001). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Valsilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.