



La evaluación de los aprendizajes en literatura en el Profesorado en Inglés¹

Assessing learning in Literary Studies in English Language Teacher Education

Fecha de recepción:

28/09/2017

Fecha de aceptación:

25/04/2018

Palabras clave:

educación
universitaria,
formación
docente,
evaluación,
estudiante
literatura

Keywords:

university
education,
teacher
education,
evaluation,
literature student

Enrique Basabe

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
eabasabe@humanas.unlpam.edu.ar

María Isabel Arriaga

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
isabelarriaga7@hotmail.com

Resumen

La evaluación de los aprendizajes en literatura en la formación docente en inglés ha sido mayormente azarosa y no planificada. Nos preguntamos aquí, entonces, *qué evaluamos cuando evaluamos literatura en la formación docente en inglés*. En busca de una especificación, examinamos las propuestas de evaluación y las respuestas de las estudiantes de *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, durante el año 2015. Los datos fueron obtenidos de exámenes parciales, planillas de corrección, y trabajos finales. Los documentos fueron analizados cualitativamente en función de su alineación con los modelos de enseñanza cultural, lingüístico, o de crecimiento personal. Los resultados nos permiten aseverar que las consignas de trabajo se han desplazado hacia procesos afines al modelo de crecimiento personal, pero persiste en la evaluación una tendencia a otorgar una singular relevancia a la precisión lingüística. No obstante,



las consideraciones finales apuntadas en los trabajos evaluados sí aspiran a una integración contextualizada de los modelos de enseñanza en cuestión. Hallar respuestas al interrogante inicial nos permitirá determinar hasta qué punto la evaluación de los aprendizajes se condice con nuestras prácticas de enseñanza, acción que hace a nuestro rol de docentes social y pedagógicamente responsables.

The assessment of learning in literature in English language teacher education (ELTEd) has mainly taken place at random instead of as a planned action. We seek for an answer here, then, to *what we assess when we assess literature in English language teacher education*. For that sake, we examined our assessment proposals and the answers provided by the students of *English Speaking Literature II* at the ELTEd program at the National University of La Pampa, Argentina, in 2015. The data were collected from mid-term exams, correction forms, and final papers, and analyzed qualitatively in view of their correspondence with the cultural, linguistic, or personal-growth models of teaching literature. The results show that our working tasks display a tendency to value processes that are in tune with the personal-growth model, although in the assessment in general there is a strong tendency to give particular relevance to linguistic precision. Nevertheless, our final considerations in the students' papers did aspire to a contextualized integration of the models of teaching at stake. To find answers to our initial question will allow us to determine to what extent our assessment meets our teaching practices, which in forms our role of socially and pedagogically responsible professors.

Generalmente se cree que la enseñanza de la literatura no debería resultar en un examen porque las respuestas de los estudiantes pueden emerger sólo con el tiempo o ser de una naturaleza tan subjetiva que se torne difícil evaluarlas objetivamente. Esto corrobora la opinión de Brumfit y Carter (1986), quienes concordaron en que la actividad llevada a cabo en el marco de la enseñanza de la literatura era mayormente “azarosa y no planificada” (p. 17, traducción propia). Las instituciones educativas, no obstante, requieren de instancias de evaluación formal para la acreditación de los espacios curriculares, y es preciso contar con criterios justos y equitativos para la evaluación de los aprendizajes en el área. En este trabajo examinamos las propuestas de evaluación y las respuestas producidas por las estudiantes en el marco de la asignatura *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam], Argentina². Revisamos, en primer lugar, los descriptores y sugerencias de evaluación de trabajos clásicos en el área de la enseñanza de la literatura en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Luego, analizamos cualitativamente tanto las actividades propuestas como las producciones de las estudiantes en respuesta a las consignas de trabajo planteadas en 2015. Explorar cualitativamente las respuestas a la pregunta de investigación inicial es de capital importancia para determinar hasta qué punto la evaluación de los aprendizajes ha acompañado la transformación continua de nuestra práctica docente.

Marco Conceptual

Si, como aseveraron Brumfit y Carter (1986), la enseñanza de la literatura en inglés como lengua extranjera ha sido mayormente aleatoria y escasamente planificada, es de esperarse que la evaluación de los aprendizajes en el área haya corrido una suerte similar. De hecho, los principales trabajos sobre la temática han convenido en que se tiende a evaluar exclusivamente “si el texto literario ha sido estudiado” (Carter & Long, 1991, p. 163, traducción propia); es decir, “la *memoria lectora* [énfasis añadido] del estudiante” (McRae, 1991, p. 116, traducción

propia), sin que se examine cuidadosamente qué y cómo se evalúa. La preocupación de estos autores pasó, entonces, por establecer específicamente “qué se estaba evaluando” (McRae, 1991, p 116; Carter & Long, 1991, p. 118, traducción propia), y, en efecto, no existen investigaciones que hayan dado a conocer datos certeros sobre la evaluación en literatura en lenguas extranjeras. En esta sección presentamos primeramente los trabajos ya mencionados de McRae (1991) y de Carter y Long (1991), por su carácter seminal para el estudio de la enseñanza de la literatura en inglés como lengua extranjera. Luego, revisamos los aportes que Fabb y Durant (2005) han realizado a la temática desde el campo específico de los Estudios Literarios. Por último, dado nuestro contexto particular, creímos necesario contar con la perspectiva de Camillioni (2015), por la alta significatividad social que la gran educadora argentina otorga a la evaluación en su texto.

Un componente vital en la evaluación de los aprendizajes en literatura en inglés está dado por el uso fluido y preciso que las estudiantes puedan hacer de la lengua extranjera, lo que las llevará a desarrollar sus habilidades interpretativas y su competencia lingüística. Es por esa razón que, tanto McRae (1991) como Carter y Long (1991), otorgan un rol primordial a la lectura en profundidad del texto literario, el cual - en muchos casos - “los estudiantes raramente son motivados a leer” (p. 161, traducción propia). McRae (1991), de hecho, puntualizó cuáles serían las habilidades que una evaluación en literatura debiera contener si se quiere reforzar la adquisición de competencias lingüísticas desde la enseñanza de la literatura:

- a) Establecer relaciones comparativas.
- b) Citar y resumir constructivamente.
- c) Sopesar argumentos y arribar a conclusiones.
- d) Asumir posturas subjetivas y cotejarlas con datos objetivos.
- e) Contextualizar apropiadamente.

Claramente, las habilidades listadas aquí se focalizan en la producción lingüística en un nivel avanzado de inglés pero no dejan de lado la

capacidad de evaluación crítica del texto literario, a la que también aspiramos accedan las estudiantes. El desarrollo de estas habilidades compensaría, además, la falta del trabajo integrado entre lengua y literatura que oportunamente notaron Carter y Long (1991).

Según McRae (1991), la evaluación de literatura en lengua extranjera tiene que dar oportunidades a las estudiantes para demostrar tres aspectos sustanciales en todo proceso evaluativo:

- (a) qué se aprendió,
- (b) cómo se aprendió, y
- (c) cómo ese aprendizaje puede aplicarse y expresarse.

Únicamente siendo precisos en la información que se obtenga al respecto de estas cuestiones evitaremos “el cambio de orientación o de énfasis entre lo que se enseña y lo que se evalúa, que no sólo es injusto con los estudiantes sino que también refleja una peligrosa incertidumbre y falta de coherencia por parte del docente” (McRae, 1991, p. 118, traducción propia).

Esta situación, también notada por Carter y Long (1991), nos impulsó a examinar el modo en que estábamos llevando a cabo la evaluación de los aprendizajes a fin de evidenciar que acompañara los cambios en nuestra práctica docente que habíamos promovido mediante el proyecto de enseñanza e investigación *Literacidad crítica y literatura en la formación docente en inglés* (Basabe & Germani, 2014). A través del proyecto, aspirábamos a “rearticular los textos literarios para su discusión en torno a temáticas flexibles y presentarlos no ya como una ‘Historia de la Literatura’ o a los efectos de poner en práctica una ‘Literatura Comparada’” (Basabe, 2018, p. 10), acción que, entendíamos, abría las puertas a la contradicción y a la exploración de respuestas propias de las estudiantes y futuras docentes. En coincidencia con nuestra propuesta, Carter y Long (1991) puntualizaron que las actividades de evaluación sugeridas a las estudiantes debían estar cada vez más dirigidas a suscitar “la respuesta personal y la lectura profunda del texto literario” (p. 166, traducción propia).

En la misma línea se ubica la descripción de Fabb y Durant (2005), quienes, en su texto destinado a estudiantes del área de los Estudios Literarios, describieron a la evaluación como una “traducción” (p. 36, traducción propia) del texto literario a la propia comprensión de quien lo aprende, alejándose así también de los modelos que pregonan la mera adquisición de datos culturales a través de la enseñanza de la literatura y su evaluación. Además, Fabb y Durant (2005) consideraron que una “buena” respuesta a una consigna en el área de literatura debía dar cuenta de al menos tres características ineludibles:

- (a) su focalización en dar respuesta a la pregunta planteada,
- (b) su sustentación en el texto literario abordado, y
- (c) su estructura argumentativa consistente y lógica.

No obstante esto, los autores plantearon que los criterios de evaluación tendrían que ser flexibles y no desalentar, de ningún modo, la creatividad y la originalidad de las estudiantes, cuestiones con las que también acuerdan McRae (1991) y Carter y Long (1991). Flexibilidad, creatividad, y originalidad, sin embargo, no son claramente definidas en ninguno de los trabajos que nos ocupan, y, en todos los casos, queda a criterio de los docentes definir estos conceptos para su práctica y evaluar en consecuencia. Al respecto, Camillioni (2015) fue categórica cuando sostuvo que el juicio del evaluador es definitivo porque ejerce un poder que ha sido conferido por una autoridad superior, y, por lo tanto, hace pública la ubicación académica y social del estudiante.

La evaluación debe ser, entonces, “una *sabia* [énfasis añadido] conjugación de la evaluación performativa y la evaluación formativa” (Camillioni, 2015, p. 60); es decir, la conjunción de aquella que informa públicamente el estado de cosas de lo evaluado con la que a su vez implica, necesariamente, a los responsables de su mejoramiento. Al igual que los autores anteriormente mencionados, Camillioni (2015) sostuvo que los criterios de evaluación debían ser claros e interactivos, y advirtió sobre una cuestión que consideró alarmante en el contexto actual: la utilización del examen como “noticia informativa constitutiva del posicionamiento

social del alumno” (p. 58). Así, Camillioni señaló los riesgos del fracaso en la evaluación, equivalente, a su entender, a los castigos corporales de antaño, e instó, consecuentemente, a cuidar a los evaluados en el marco del proceso evaluativo. En ese sentido, es el docente quien debe intervenir para mostrar a las estudiantes que son capaces de cumplir exitosamente con las consignas de trabajo: “Los alumnos,” concluyó, “deben creer que el resultado del aprendizaje depende de ellos mismos” (Camillioni, 2015, p. 59).

Si bien los postulados de este marco conceptual parecieran acercarse más a una doxa que a los derivados certeros de la investigación, entendemos que, al provenir de los autores más reconocidos tanto en nuestra área de estudio específica como del campo de la evaluación educativa en general, éstos derivan, en mayor o menor medida, de la experiencia docente e investigativa en la temática. De una u otra manera, iluminan también la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación, coincidente con la que plantearan inicialmente McRae (1991) y Carter y Long (1991), pero trasladada a nuestro contexto particular: *qué evaluamos cuando evaluamos literatura en la formación docente en inglés*. Entendemos que escasas facetas de la labor docente pueden arrojar tantos datos sobre la práctica docente como el estudio de las propuestas de evaluación, y éstos nos resultan necesarios al estar intentando, como puntualizamos arriba, una transformación de los modos de enseñanza. Como afirmó Rowtree (1987) en un sentido más global, “si quisiéramos descubrir la verdad sobre nuestro sistema educativo, deberíamos mirar primero nuestros sistemas de evaluación” (1987, p. 1, traducción propia). A esa tarea nos abocamos a lo largo de este artículo.

Método

Contexto

Los datos recabados para este trabajo corresponden al espacio curricular *Literatura de Habla Inglesa II* del Profesorado en Inglés de la

UNLPam, la única institución de nivel superior de gestión pública de la provincia de La Pampa, Argentina. *Literatura de Habla Inglesa II* es una asignatura obligatoria dictada en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la carrera, y es cursada por entre 8 y 12 estudiantes cada año. La asignatura ocupa 2 módulos semanales de 2 horas cada uno y se dicta en inglés, en un nivel post-intermedio a avanzado. En 2015, 10 estudiantes tomaron el curso, de los cuales 4 lo aprobaron por el sistema de promoción con trabajo escrito final, 3 lo acreditaron mediante el correspondiente examen final, y 3 abandonaron la cursada. El Profesorado en Inglés cuenta con una matrícula aproximada de 150 estudiantes.

En el año en cuestión, el espacio curricular estaba experimentando los cambios propuestos en el proyecto de enseñanza e investigación *Literacidad crítica y literatura en la formación docente en inglés* (Basabe & Germani, 2014), ya mencionado. Éstos afectaban el dictado en lo concerniente a 2 premisas básicas:

- (a) Los contenidos mínimos, modernismo, posmodernismo, y pos-colonialismo en el contexto de habla inglesa listados en el Plan de Estudios del Profesorado en Inglés (UNLPam, 2013), habían sido reorganizados en el Programa de la actividad curricular (Basabe, 2014) en lecturas en torno a tres conflictos básicos alrededor de los cuales giran la mayoría de los dilemas de la literatura: a) El hombre/la mujer y sí mismo/a; b) El hombre/la mujer y los/as demás; y c) El hombre/la mujer y la sociedad.
- (b) De manera espiralada, dichos conflictos guiaban las discusiones en clase de los textos literarios seleccionados. El grupo-clase era transformado así en una “comunidad crítica” (Wallace, 2003), traducción propia de la pedagogía de la pregunta (Freire & Laundez, 2013), cuya puesta en práctica ya fue descrita en otros trabajos (Arriaga & Germani, 2018; Basabe, 2018), ocupaba el eje central del trabajo áulico.

Tanto los contenidos como la metodología empleada en las clases acompañaban la transformación del espacio curricular de uno que abrazaba el modelo cultural de enseñanza de la literatura a uno que estimulaba

la respuesta y el crecimiento personal de las estudiantes. Paralelamente, el enfoque inicialmente analítico de los textos literarios mutaba a la promoción de la apropiación reflexiva de la literatura y sus temáticas entendidas como lecturas y escrituras del mundo.

Los modelos de enseñanza de la literatura han sido inicialmente clasificados por Carter y Long (1991) pero también aparecen en tipificaciones más recientes como las de Van (2009) y de Khatib, Rezaei, y Derakhshan (2011), en tres modelos curriculares básicos:

- (a) *el modelo cultural*, a través del cual las obras literarias canónicas son presentadas a los estudiantes en su contexto histórico-social y estudiadas como muestras de los valores morales e ideológicos de la cultura foco,
- (b) *el modelo lingüístico*, por el cual los textos literarios son utilizados como instrumentos para la enseñanza de los aspectos léxico-gramaticales de la lengua extranjera, y
- (c) *el modelo de crecimiento personal*, cuyo objetivo principal reside en la motivación de la lectura mediante el establecimiento de relaciones entre los temas surgidos de las obras literarias y las experiencias personales de los lectores.

Como aclaramos oportunamente, las especificaciones de cada modelo informarán constantemente nuestra reflexión y la discusión al cabo del presente trabajo.

Procedimiento

Recolección de datos. Los datos fueron obtenidos exclusivamente de los documentos evaluativos escritos que llevaron a las 4 estudiantes en cuestión a acreditar *Literatura de Habla Inglesa II* en la modalidad por promoción con trabajo escrito final. Decidimos recortar la muestra únicamente a estos casos porque todos incluían la instancia escrita del trabajo final, que completaba el ciclo evaluativo, y excluimos deliberadamente al

resto de los casos por no contar con datos fehacientes sobre la evaluación final en exámenes constituidos únicamente por instancias de evaluación oral.

Examen	Tipo	Organización social	Foco	Evaluación	Fecha	Notas
1 (E1)	escrito	Individual	General Modernismo	docente	16.09.15	7.50-7.50 8.50-8.50
2 (E2)	oral (soporte escrito)	Grupal	Exploración teatral Escritura creativa	grupal por otros grupos docente	04.11.15	9.00-8.00 9.50-9.50
3 (E3)	oral (soporte escrito)	de a pares	Narrativa Reflexión	por pares docente	20.11.15	10.0-8.00 9.00-8.00
Trabajo Escrito Final (TEF)	escrito	Individual	Crítica Reflexión	docente	03.03.16	10.0-10.0 9.00-8.00

Tabla 1. Exámenes parciales y trabajo escrito final. Literatura de Habla Inglesa II, 2015.

La Tabla N° 1 muestra las instancias de evaluación acaecidas durante el cursado del espacio curricular en 2015. El examen 1 estuvo constituido por una serie de consignas a ser respondidas individualmente por las estudiantes de manera escrita, y la evaluación de las respuestas correspondió enteramente a los docentes a cargo de la cátedra. Los exámenes 2 y 3 fueron de naturaleza oral. El primero de esto consistió en la selección por parte de las estudiantes de un fragmento de un texto dramático para su lectura en voz alta y la posterior argumentación sobre la significatividad del segmento elegido para la obra en cuestión, sumada a una instancia de escritura y lectura creativa en grupos de 3 estudiantes cada uno. El segundo de estos exámenes fue de a pares y constó de la presentación de una foto-historia basada en un cuento corto leído con anterioridad, un interrogatorio general sobre las obras leídas en clase, y un momento de explicación por parte de las estudiantes del tema y la metodología con que abordarían el trabajo escrito final. Este último consistió en un ensayo

literario clásico sobre una temática abordada en dos obras literarias estudiadas durante el cursado. Incluimos en la tabla las notas obtenidas por las estudiantes a modo meramente ilustrativo.

Ahora bien, dado que en este artículo aspiramos a obtener resultados acerca de nuestra práctica evaluativa, sólo recabamos información proveniente de los siguientes datos de los documentos mencionados anteriormente:

- (a) las consignadas de trabajo generadas por el profesor a cargo de la cátedra y la docente auxiliar para las instancias de evaluación,
- (b) los criterios de evaluación fijados por la cátedra en 2012 y aplicados a la corrección de cada una de las respuestas a las todas las consignas mencionadas en (a), y
- (c) las devoluciones escritas de ambos docentes, según fueron vertidas respecto a las respuestas escritas de las estudiantes a las consignas arriba mencionadas, como así también los comentarios de ambos docentes y estudiantes en las planillas de evaluación grupal destinadas a tal fin.

Análisis de datos. La fase descriptiva del análisis de documentos nos enfrentó a la dificultad de establecer códigos claros que nos permitieran llegar a resultados definitivos. Para el caso de las consignas decidimos utilizar las categorías sugeridas por Carter y Long (1991) en su clasificación de las actividades prevalentes en el diseño de evaluaciones en literatura:

- (a) *Paráfrasis y contextualización*, a través de las cuales se asigna a los estudiantes fragmentos de textos literarios y se les solicita que distingan sus características más salientes en términos de estructura narrativa, usos particulares del lenguaje literario, o relevancia en relación con el contexto socio-histórico de producción.
- (b) *Descripción y discusión*, en las que se espera que los estudiantes produzcan la semblanza de un personaje y comenten los motivos que lo llevan a la acción, generalmente mediante la escritura de un ensayo.

- (c) *Evaluación y crítica*, de un nivel avanzado y por las que se estimula una actitud incipiente de crítica literaria, tanto en lo relativo al éxito con el que el autor ha logrado perfilar ciertas escenas o personajes, como en lo pertinente al estudio de los aspectos “psicológicos” de la acción en la obra literaria.

Si bien Carter y Long (1991) advirtieron sobre la naturaleza convencional y monótona de las actividades diseñadas para la evaluación de los aprendizajes en literatura, las categorías formuladas por dichos autores nos resultaron altamente provechosas para la codificación inicial de las 13 consignas de trabajo sugeridas a las estudiantes durante el año académico que nos ocupa. Sumamos un cuarto código emergente del análisis, al que rotulamos *escritura creativa*, en vista de haber hallado en nuestra investigación consignas factibles de ser encuadradas bajo dicha categoría.

Por lo escueto de su formulación, los criterios de acreditación de la cátedra fueron descritos únicamente por su pertenencia a cada uno de los modelos curriculares de enseñanza de la literatura, listados y definidos en la sección anterior.

Por su parte, en vista de la diversidad y versatilidad de los comentarios, la codificación de las devoluciones escritas de los docentes resultó de las categorías emergentes de la muestra en sí, según los parámetros propuestos por Bogdan y Biklen (2003) y Denzin y Lincoln (2003). A partir de una lectura cuidadosa y un marcado exhaustivo de las devoluciones en cuestión surgieron los siguientes códigos:

- (a) *Texto y contexto*: comentarios en que marcamos cuestiones relativas al texto literario (personajes, acción, aspectos narrativos y lingüísticos, etc.) o a su contexto de producción socio-histórico.
- (b) *Respuesta personal*: acotaciones en que propusimos lecturas alternativas, invitamos a explorar las respuestas con mayor profundidad, o ponderamos relaciones establecidas entre el texto literario y la experiencia personal.
- (c) *Uso de la lengua*: devolución respecto de la organización textual o

lógico-argumentativa de las respuestas escritas y toda otra marca respecto del uso de la lengua inglesa, generalmente expresada a través de la simbología clásica usada en el área (v. g., *pro* por *pronombre incorrecto*, *reas* por *razonamiento ilógico*, *word* por *vocablo mal utilizado*, etc.).

Dada la cantidad de ítems factibles de ser catalogados bajo estas categorías, realizamos un conteo de los casos pertenecientes a cada código, lo que nos permitió una lectura más clara en la fase interpretativa del análisis de documentos.

La fase interpretativa consistió primeramente en una instancia de chequeo por pares (Rapley, 2007), mediante la cual ambos investigadores codificamos los documentos por separado para luego cotejar los resultados obtenidos. Seguidamente, realizamos en conjunto una lectura minuciosa y pormenorizada de los datos recabados y estudiamos su relación con nuestras posturas personales respecto de los modelos curriculares de enseñanza de la literatura favorecidos por la cátedra, ya analizados en un estudio previo (Basabe, 2016). Por último, explicamos los resultados emergentes del análisis a la luz del marco conceptual que habíamos establecido para el presente trabajo. Para ello, seguimos en ambas fases los lineamientos generales de Rapley (2007) y Gibbs (2007) para el análisis de documentos.

Resultados

En esta sección presentamos el análisis e interpretación de los documentos listados arriba: (a) las consignas, (b) los criterios de evaluación, y (c) las devoluciones escritas a las estudiantes y los comentarios de éstas y sus docentes, todas pertenecientes a los 3 exámenes parciales del cursado y el trabajo escrito final.

Consignas de trabajo

Transcribimos a continuación las 13 consignadas generadas por el profesor a cargo de la cátedra y la docente auxiliar en función de los códigos establecidos para su análisis, y ofrecemos al cabo de la transcripción una somera interpretación de los datos. Indicamos en cada caso el examen al cual pertenece la consigna. La consigna 6 corresponde al trabajo final escrito.

Paráfrasis y contextualización

- 1) Leé el poema “Mediodía y tarde” y explicá cómo se construyen sus imágenes poéticas (E1).
- 2) ¿Quién cuenta la historia en el cuento “Los jardines de Kew”, de Virginia Woolf? Analizá el punto de vista en el cuento corto (E1).
- 3) Compará la escena elegida en la obra de teatro con una de otra obra dramática trabajada en la cursada (E2).

Descripción y discusión

- 4) Analizá a Marlow y Kurtz como personajes complementarios en la novela *El corazón de las tinieblas*. Compará las motivaciones intrínsecas de sus viajes (E1).
- 5) Explicá la importancia de la escena elegida en la obra teatral en términos del conflicto que instaura en torno a las relaciones personales y/o sociales (E2).
- 6) Elegí uno de los temas consensuados en clase sobre la novela *Sula*, y explorá su devenir a lo largo de la obra (TEF).

Evaluación y crítica

- 7) Explicá tu recorrido de lectura de *El corazón de las tinieblas* en base a 2-3 núcleos filosóficos que hayan llamado tu atención (E1).
- 8) Seleccioná la mejor escena de una de las dos obras de teatro para su lectura en voz alta (E2).
- 9) Decidí cuál de los cuentos cortos leídos durante el curso tuvo un mayor impacto en vos como lectora (E3).

Escritura creativa

- 10) Escribí un poema imagista de 3 a 5 líneas recreando tu propia experiencia urbana. (Explicá brevemente las estrategias que usaste) (E1).
- 11) Imaginá que el personaje de una obra de teatro encuentra a uno de la otra. Escribí y actuá el diálogo que se establece entre ellos (E2).
- 12) Elegí una escena de la obra teatral seleccionada y escribí una versión alternativa capaz de cambiar la cadena de eventos de la obra (E2).
- 13) Recreá el cuento corto con una serie de fotografías de tu autoría. (Explicá brevemente las estrategias que usaste y su relación con la narrativa en cuestión) (E3).

Como puede observarse, la consignas pertenecientes a la categoría *paráfrasis y contextualización* correspondieron mayormente al primer examen parcial e interrogaron a las estudiantes sobre los tropos literarios clásicos (punto de vista, imágenes, etc.). Los siguientes grupos de consignas se encontraron más uniformemente distribuidos a lo largo de los 3 exámenes parciales. Las correspondientes al código *descripción y discusión* incluyeron al trabajo escrito final y, efectivamente, llevaron a las estudiantes a explorar un personaje, una acción, o un tema mediante una escritura de tipo ensayístico. Las consignas pertenecientes a los dos códigos restantes esperaron respuestas personales generadas por las estudiantes: las de *evaluación y crítica* las llevaron a juzgar reflexivamente distintos aspectos de las obras literarias, mientras que las de *escritura*

creativa abandonaron el análisis del texto literario en sí para requerirles recreaciones imaginativas propias.

Crterios de evaluacón

La Tabla 2 muestra los criterios de evaluacón adoptados por la cátedra en 2012 partir de su incorporacón al Plan de Estudios del Profesorado en Inglés (UNLPam, 2013) y en la forma en que fueron transcritos por Brakke (2018) para una lectura y comprensi3n más claras por parte de las estudiantes en 2017. Estos fueron aplicados rigurosamente a las respuestas a cada consigna de las listadas en el apartado anterior.

Criterio	Puntaje (sobre 25)
1. Respuesta personal (¿Demuestra el estudiante su punto de vista?¿Da cuenta del análisis que lo lleva a sus conclusiones? ¿Cómo?)	/25
2. Coherencia interna (¿Están las ideas en el texto desarrolladas de una manera clara y lógica?)	/25
3. Referencia relevante a textos literarios (¿Selecciona el estudiante citas y paráfrasis apropiadas?)	/25
4. Uso de la lengua (¿Está el texto bien escrito o contiene errores gramaticales o léxicos?)	/25
Comentarios	

Tabla 2. Criterios de evaluacón de trabajos escritos. Literatura de Habla Inglesa II, 2015-2017.

Como se refleja en la tabla, la evaluacón no hizo referencia explícita a cuestiones específicamente literarias sino que priorizó primero la toma de postura y el punto de vista de las estudiantes respecto del texto literario abordado y luego se focalizó en asuntos de mecánica de la escritura. Éstas estuvieron dadas por la coherencia textual, la referencia al texto primario, y la precisión léxico-gramatical. Todos estos aspectos fueron valuados equitativamente, ya que los docentes otorgaron un 25 % a cada ítem.

Devoluciones

Consideramos en este apartado las devoluciones escritas a las estudiantes y los comentarios de éstas y sus docentes pertenecientes a los 3 exámenes parciales del cursado y el trabajo final escrito. Exponemos los datos del conteo mencionado anteriormente, y ofrecemos una breve interpretación de los hallazgos correspondientes a cada código. Los datos numéricos incluyen el conjunto de los exámenes parciales analizados; es decir, la cantidad de correcciones que especificamos se encuentran en la totalidad de los 4 exámenes parciales escritos de las estudiantes y no están desglosados por la respuesta escrita de cada estudiante en particular. Corresponde aclarar también aquí que sólo en los exámenes parciales 2 y 3 contamos con comentarios escritos de las estudiantes, ya que fueron las únicas instancias en que les solicitamos evaluaciones escritas grupales o individuales.

Texto y contexto. La Tabla 3 muestra la cantidad de correcciones de los docentes y/o comentarios de las estudiantes correspondientes al *texto y su contexto*, tanto en exámenes parciales como en el trabajo final escrito. Como puede observarse, éstas no fueron cuantiosas, excepción hecha de las que se registran en el trabajo final.

Examen	Cantidad de correcciones/comentarios (sobre el total de los casos)	
	En el cuerpo del Trabajo	En los comentarios finales
1	33	15
2	28	14
3	--	15
TEF	50	9

Tabla 3. Cantidad de correcciones o comentarios correspondientes al texto y su contexto en exámenes parciales y trabajo escrito final. Literatura de Habla Inglesa II, 2015.

Un relevamiento de los comentarios vertidos por los docentes en las respuestas escritas de las estudiantes respecto del texto literario y su contexto demuestra también que es posible determinar al menos 4 áreas a las que apuntan dichas conceptualizaciones. En primer lugar, existió una *valorización de las “buenas” ideas*, mediante las cuales los docentes resaltaron algún aspecto particular de la respuesta referido al análisis propio del texto literario. Ejemplo de esto fue la aseveración “excelente trabajo en cuanto a: a) respuesta personal y b) las categorías analíticas que creaste para enmarcar tu respuesta. Valoramos mucho el uso de herramientas críticas que diseñaste por vos misma” (TF). En segundo lugar, los docentes plantearon a las estudiantes *interrogantes superadores del análisis*, como en la siguiente devolución: “Marlow enfrenta un turbulento viaje para encontrar a Kurtz y, cuando finalmente lo hace, se vuelve obsesivo. “¿Cómo? ¿Por qué?” (E1). Estas preguntas que, aparentemente, no esperaron una respuesta inmediata o diferida de las estudiantes, parecieran constituir una invitación a seguir contemplando la obra literaria más allá de la instancia de evaluación que estaba ocurriendo. En tercer lugar, aparecen una serie de *aclaraciones de los docentes* respecto de los textos literarios en sí que, sin ser exactamente correcciones, sugirieron a las estudiantes lecturas alternativas, como en el caso del comentario “[Los personajes de *El corazón de las tinieblas*] podrían ser analizados en términos de su devoción a la eficiencia y la fascinación con lo abominable” (E1). Por último, se encuentran también casos de *inducción a la re-lectura de los textos literarios*, tales como “revisálos conceptos de punto de vista/perspectiva y fluir de la conciencia” (E1). En su mayoría, los casos aquí ejemplificados se presentan como instancias de evaluación formativa, ya que esperan de las estudiantes una re-articulación de las ideas en torno al texto literario o a sus características narrativas.

Examen	Cantidad de comentarios/correcciones (sobre el total de los casos)	
	En el cuerpo del trabajo	En los comentarios finales
1	10	3
2	13	6
3	--	7
TEF	6	5

Tabla 4. Cantidad de correcciones o comentarios correspondientes a la respuesta personal de las estudiantes en exámenes parciales y trabajo escrito final. Literatura de Habla Inglesa II, 2015.

Respuesta Personal. Tal como lo muestra la Tabla 4, si se la compara con las Tablas 3 y 5, la respuesta personal fue el área menos evaluada por los docentes, posiblemente para dejar librada a la interpretación particular de cada estudiante los hechos de la literatura. Sin embargo, este hecho adquiere relevancia, tanto para los docentes como para las estudiantes, en instancias de evaluación grupal, como ocurre en el segundo examen parcial, y en relación ya no a lo literario o lo lingüístico sino a la tarea realizada en sí.

En ese contexto pueden rescatarse comentarios tales como: “el diálogo fue verdaderamente creativo” (E2); “podríamos haber desarrollado un análisis más amplio de las escenas que elegimos” (E2); “trabajamos realmente bien, logramos nuestros objetivos, y estamos muy satisfechas con nuestro trabajo” (E2). Todos ellos reflejan un alto grado de compromiso no solo con la tarea sino también con la auto-evaluación rigurosa que ésta ameritaba.

Uso de la lengua. Tal como se aprecia en la Tabla 5, el uso de la lengua pareciera instalarse como el área más vigorosamente evaluada por los docentes, especialmente en el cuerpo de los trabajos escritos, y mayormente impulsada por el uso intensivo de símbolos de corrección

para marcar errores léxico-gramaticales. Sin embargo, ésto no ocurre en los comentarios finales, en los que las cuestiones de la mecánica de la escritura se ubican paralelamente a las de respuesta personal y ambas por debajo de las pertenecientes al texto y contexto. Dicho fenómeno puede observarse leyendo las columnas correspondientes a los comentarios finales en las Tablas 3, 4, y 5 al unísono. No obstante, podemos observar que dichas devoluciones tendieron a valorar en extremo las competencias lingüísticas de las estudiantes y variaron desde valuaciones altamente positivas, tales como “el estilo es claro y el uso del inglés es excelente. Bien!” (TF) o “tu uso del inglés es prácticamente perfecto” (TF), a las decididamente minuciosas y detallistas como “varias cuestiones del lenguaje (tiempos verbales, puntuación, etc.) de alguna manera van en contra de la calidad de tu trabajo” (TF) o “por favor, ubicá los circunstanciales suplementarios en posición inicial. Recordá que en inglés tenés que tratar de no interrumpir el fluir entre el sujeto y el predicado” (TF). Por último, según se deriva de las planillas de auto-evaluación y evaluación grupal, la evaluación del uso de la lengua tuvo escasa relevancia en los casos de exámenes orales y las estudiantes valoraron únicamente aspectos de organización textual, no así el uso puntual de la lengua inglesa como sí lo hicieron los docentes en el caso de los trabajos escritos.

Examen	Cantidad de comentarios/correcciones (sobre el total de los casos)	
	En el cuerpo del trabajo	En los comentarios finales
1	93	4
2	7	--
3	--	6
TEF	203	4

Tabla 5. Cantidad de correcciones o comentarios correspondientes a uso de la lengua en parciales y trabajo escrito final. Literatura de Habla Inglesa II, 2015.

Discusión

En un texto reciente destinado al estudio de los modelos de enseñanza de la literatura priorizados por los docentes de *Literatura de Habla Inglesa II* (Basabe, 2016) uno de nosotros sostenía que “el modelo cultural de enseñanza de la literatura ha perdido gradualmente su arraigo en la formación docente en inglés, y los profesores de literatura optamos hoy por modelos que priorizan la centralidad del crecimiento personal en relación con los demás” (p. 107). La evaluación de los aprendizajes en literatura en la cátedra en cuestión, podemos aseverar aquí, ha acompañado ese movimiento hacia un modelo de crecimiento personal. No obstante, éste se da mayormente en las consignas de trabajo sugeridas a las estudiantes pero no se replica necesariamente en la evaluación de los trabajos escritos, en las que prima una tendencia a otorgar una singular relevancia cuantitativa a la precisión lingüística. Revisamos, en esta sección, los resultados obtenidos en nuestra investigación y exploramos las lógicas que probablemente informen el accionar docente en la base de los documentos analizados.

Las *consignas de trabajo* sugieren a las estudiantes variadas actividades que, de manera equilibrada y en un orden relativamente cronológico desde el primer examen parcial hasta el tercero, requieren una consideración inicial de los textos literarios acorde en la primera instancia a las prescriptas por el modelo cultural pero que, paulatinamente, se desplazan hacia la evaluación personal de las obras e incluso a la escritura creativa, ambas afines al modelo de crecimiento personal. Una relectura rápida de las consignas de trabajo, sin embargo, permite observar que, todas ellas aspiran necesariamente a reforzar las competencias lingüísticas de un nivel avanzado en inglés que sugiriera McRae (1991) y que listáramos en el marco conceptual, tomando al texto literario estrictamente como punto de partida. Esa misma lógica es aplicada a la consigna estipulada para el trabajo escrito final (Ver consigna 6 en la sección *Resultados.*), en la que, una vez consensuados temas generales emergentes de la lectura de un texto literario, se solicita a las estudiantes que describan y analicen el devenir de éstos a través de la obra. La consigna se ubica así

en un punto flexible que no cambia la orientación de lo anteriormente evaluado ni requiere exclusivamente una taxativa respuesta personal, ya que es a las estudiantes a quienes deja libradas la elección de la temática y la adopción de una postura analítica o reflexiva para la descripción y discusión del texto literario. Sí, en cambio, apela enérgicamente más al despliegue de sus habilidades lingüísticas que a sus conocimientos de los textos literarios en sí.

Igualmente, los *criterios de evaluación* apuntan de manera equitativa a la adquisición de competencias lingüísticas y a una incipiente reflexión en el ámbito de crítica literaria. Esta última, no obstante, esta dada únicamente por los criterios 1 y 2 mencionados en la Tabla 2, que contemplan la respuesta personal de las estudiantes al texto literario y su capacidad para seleccionar y explicar fragmentos relevantes, respectivamente. El criterio 3 se focaliza en la producción de una estructura argumentativa consistente y lógica, tal como lo plantearan Fabb y Durant (2005) y abandona casi definitivamente la idea de responder meramente sobre el texto como artefacto cultural perteneciente a una cultura extranjera. El criterio 4 apunta a la precisión lingüística propia de la formación docente valorada por el Profesorado en Inglés según el Plan de Estudios de la carrera (UNLPam, 2013) en la que nos desempeñamos como docentes.

Ahora bien, es precisamente este último punto el que se convierte en un aspecto saliente en el análisis de las *devoluciones de los docentes* a las respuestas escritas de las estudiantes. Como diéramos cuenta en la sección anterior, las correcciones pertenecientes al uso de la lengua escrita (esto es, marcas referentes a errores léxico-gramaticales, de organización textual, etc.) por parte de las estudiantes son significativamente superiores en cantidad a las de cualquier otro aspecto evaluado por los docentes en los exámenes analizados. Sin embargo, es pertinente resaltar aquí que esa insistencia en la exactitud lingüística no es prioridad para ninguno de los autores destacados en el área, cuyos trabajos han sido abordados en el marco conceptual. Ni McRae (1991), ni Carter y Long (1991), ni Fabb y Durant (2005) abogan por un uso tan preciso de la lengua inglesa, y, por lo tanto, consideramos que nuestras valoraciones al respecto pudieron resultar excesivas. Sin embargo, lo profuso de las correcciones

y lo exhaustivo de los comentarios en ese sentido encuentran un balance en relación a otras características de las devoluciones docentes que consideramos necesario destacar. Por un lado, los docentes intentamos en todo momento establecer un diálogo con las interpretaciones de las estudiantes mediante la evaluación, en particular en lo concerniente a los textos literarios en sí, ejercicio que, en los casos de la auto-evaluación y la evaluación grupal, incluye también la voz de las estudiantes. Por otra parte, también evaluamos, aunque quizás aún tentativamente, las respuestas personales de las estudiantes en sus textos escritos. Ambas acciones nos sitúan, creemos, en constante interacción con el pensamiento de las estudiantes, diálogo que, en nuestro caso, debe estar cimentado en la naturaleza representacional y el vigor lingüístico de la obra literaria.

Nuestro trabajo adolece manifiestamente de, al menos, dos limitaciones. Su corpus de análisis se limita a las consignas y respuestas escritas y no registra la riqueza que las producciones orales pudieran haber sumado a los resultados obtenidos en la investigación. Además, al ser los mismos docentes que llevaron a cabo la práctica evaluativa quienes realizamos el análisis y la interpretación de los datos, el trabajo puede mostrar falencias en cuanto a su validez y fiabilidad, lo que tratamos de resolver mediante el cotejo por pares indicado en el procedimiento. No obstante, creemos haber descripto e interpretado cabalmente los procesos de evaluación de los aprendizajes que aplicamos en la cátedra *Literatura de Habla Inglesa II*. En ese contexto, al evaluar literatura, evaluamos prioritariamente la adquisición de competencias lingüísticas en un inglés de nivel avanzado, procesos que no sólo promueven los trabajos seminales en el área sino que responden al perfil del egresado al que aspira la carrera a la que pertenece el espacio curricular. Evaluamos, incipientemente, también la respuesta personal de las estudiantes al texto literario y renunciamos, progresivamente, a evaluar la mera memoria lectora o el conocimiento estanco de los detalles de la obra. Valorar las respuestas propias de las estudiantes seguramente lleve a éstas a creer, como lo solicitara Camillioni (2015), que los aprendizajes son responsabilidad de ellas mismas.

Así, nos alejamos gradualmente del modelo cultural de la enseñanza de la literatura. Si bien esta actitud implica no necesariamente cumplir

con el mandato establecido por el currículum, entendemos que hace que la evaluación de los aprendizajes esté efectivamente acorde con las transformaciones que nos pautamos en los últimos años para la cátedra (Basabe & Germani, 2014) y que, por ende, se ubique en dirección a desarrollar las habilidades y destrezas lingüísticas que necesitarán las futuras docentes en sus ámbitos profesionales. Eso nos acerca, creemos, a un rol de profesores social y pedagógicamente responsables.

Conclusión

En *Literatura de Habla Inglesa II* evaluamos, en síntesis, la capacidad de las estudiantes de dar una respuesta a las preguntas planteadas en torno a las temáticas surgidas de sus lecturas de textos literarios y muchas veces propuestas por ellas mismas como grupo-clase. Sus repuestas son evaluadas luego, mayormente, en función de la calidad de la estructura textual consistente y lógica, aunque muchas veces también con requerimientos de una precisión lingüística extrema, derivada, quizás, de la propia formación docente de los profesores en ese sentido. Aun así, entendemos que la persistencia del modelo lingüístico en la evaluación de los aprendizajes en literatura se fundamenta en la aspiración de los docentes a dar respuesta a esa falta del trabajo integrado entre lengua y literatura que apuntáramos al inicio de este trabajo, y en la responsabilidad que demuestran con el perfil profesional de las futuras docentes. Evidentemente, la evaluación de la memoria lectora y de los hechos y rasgos particulares del texto literario entendido como unidad de análisis por sí mismo va perdiendo el rol central de otros tiempos en la enseñanza de la literatura y su evaluación. Paralelamente, surgen nuevas formas de evaluar la respuesta personal de las estudiantes, algunas veces compartidas, y, en su mayoría, acordes con el modelo de crecimiento personal que propicia la cátedra, crecimiento que, vislumbramos, estará dado, por un uso cada vez más certero de la lengua en diálogo constante con el pensamiento de los otros.

Referencias

- Arriaga, M. I., & Germani, M. P. (2018). Towards a pedagogy of possibilities: Critical literacy through literature in ELTEd. *Revista de Lingüística Aplicada*, 22, 1-18.
- Basabe, E. A. (2016). La literatura en el profesorado en inglés: Formadores docentes y modelos curriculares. En M. V. Gastaldi, & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*, 99-109. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Basabe, E. A. (2018). ¿Puede la literatura promover el pensamiento crítico en el Profesorado en Inglés? *MEXTESOL Journal*, 42(3), 1-17.
- Basabe, E. A., & Germani, M. P. (2014). *Literacidad crítica y literatura en la formación docente en inglés* [Proyecto de Investigación aprobado por Res. del Consejo Directivo N° 408-2013]. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research foreducation: An introduction to theory and methods* (4° ed.). Boston: Pearson.
- Brakke, J. R. (2018). Turn your writing upside down: The reflective essay. En Basabe, A., & Muguero, N. (Eds.). *Express yourself: Exploring creativity in English Language Teacher Education* [libro de texto para estudiantes universitarios] (pp. 81-99). Santa Rosa, Argentina: EdUNLPam.
- Brumfit, C., & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Camillioni, A. W. de (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerarios Educativos* 8 (8): 52-64
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching literature*. Harlow, UK: Longman.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (Eds.). (2003). *Collectingand interpreting qualitative materials* (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fabb, N., & Durant, A. (2005). *How to write essays and dissertations: A guide for*

- English literature students (2da. ed.). Londres: Longman.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1985).
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur, & Washington, DC: Sage.
- Khatib, M.; Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in the EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4 (1), 201-208.
- McRae, J. (1991). *Literature with a small "l"*. Londres/Basingstoke, RU: Macmillan.
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse, and document analysis*. Londres & Thousand Oaks: Sage.
- Rowtree, D. (1987). *Assessing students –How shall we know them?* Londres: Kogan Page.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke, RU: Palgrave Macmillan.

Documentos analizados

- Basabe, E. A. (2014). *Literatura de Habla Inglesa II*. [Programa de la actividad curricular]. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, Argentina. Disponible en <http://www.humanas.unlpam.edu.ar>
- UNLPam (2013, marzo). *Plan de Estudios del Profesorado en Inglés* [Resolución del Consejo Superior N° 026]. Santa Rosa, Argentina. Extraído de http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Planes/resolucion_2013_026_prof_ingles.pdf

Notas

- 1 Una versión preliminar de este texto fue presentada en las XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, celebradas en General Pico, La Pampa, Argentina, los días 5 y 6 de octubre de 2017.
- 2 Utilizamos *las estudiantes*, en primer lugar, debido a que en el año sobre el cual se reportan los datos todas ellas pertenecían al género femenino y, en segundo lugar, por hacer justicia a las mujeres, quienes, como género, componen la mayoría en el colectivo *estudiantes* en el contexto en cuestión. Únicamente mantenemos *los estudiantes* en los casos en que citamos directa o indirectamente las palabras de otro autor que consideramos utiliza una la versión más popularizada del colectivo al que hace referencia.