Conexión. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
Número especial: 90.° aniversario de los Profesorados de Inglés y Francés
N.° 22 - Año 2026
ISSN: 2362-406X

La escritura literaria creativa en la formación inicial del profesorado de FLE: contribuciones al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales

Natalia Massei

IES N.° 28 Olga Cossettini / UNR

nataliamassei@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una síntesis de una investigación sobre la incorporación de la escritura literaria creativa a la enseñanza de la literatura en lengua francesa en la formación del profesorado de Francés como Lengua Extranjera (FLE). El objetivo es identificar las contribuciones de esta práctica al desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales de los futuros docentes. El estudio adopta un enfoque cualitativo basado en un estudio de caso. El análisis se centra en un corpus de producciones escritas elaboradas en el marco de un taller de escritura integrado a una asignatura de literatura francesa. Los resultados muestran que la escritura literaria creativa favorece la apropiación de los géneros y registros literarios, el desarrollo de la función poética del lenguaje y la construcción de una voz propia, al tiempo que promueve procesos de interpretación, recontextualización y diálogo intercultural. En este sentido, el estudio sostiene que la integración de la escritura literaria creativa a la formación del profesorado de FLE constituye un dispositivo didáctico pertinente, al articular el desarrollo de competencias lingüísticas, literarias e interculturales.

Palabras clave: Profesorado de FLE, escritura literaria creativa, enseñanza de la literatura, competencias lingüísticas, competencias interculturales.

La escritura literaria creativa en la formación inicial del profesorado de FLE: contribuciones al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales

Este artículo presenta el desarrollo y los principales resultados de una investigación sobre la incorporación de la escritura literaria creativa a la enseñanza de la literatura en lengua francesa, en el marco de la formación inicial del profesorado de Francés como Lengua Extranjera (FLE). El estudio analiza el impacto de esta propuesta didáctica en un contexto

alófono y sus aportes al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los futuros docentes[1].

Con el propósito de construir el marco teórico y metodológico para nuestro estudio de caso, el trabajo comenzó con una revisión bibliográfica preliminar que nos permitió identificar un número considerable de investigaciones dedicadas a la incorporación de la escritura creativa en las clases de FLE y a sus efectos positivos sobre el desarrollo de competencias lingüísticas, interculturales y estéticas. No obstante, constatamos la escasez de bibliografía específica sobre esta problemática en el ámbito de la formación inicial del profesorado. Este vacío en la literatura especializada nos impulsó a profundizar la investigación en esta línea.

En una primera etapa elaboramos un estado de la cuestión sobre la didáctica de la escritura y los aportes de la escritura creativa a la enseñanza del FLE. Para ello, sintetizamos el lugar que la producción escrita ha ocupado en los distintos enfoques metodológicos (Cuq, 2003; Cuq y Gruca, 2017; Cornaire y Raymond, 1999; Hassan, 2016; Puren, 1988), definimos el concepto de producción escrita y analizamos las características del proceso de escritura en lengua extranjera (Albert, 1998; Beacco, 2007; Garcia-Debanc, 1989; Vigner, 2012). Finalmente, delimitamos los rasgos que caracterizan la escritura creativa y su incorporación a las clases de FLE, con especial atención a la formación inicial del profesorado (Cuq y Gruca, 2017; Garcia-Debanc, 1989; Hassan, 2016; Vignes, 2020).

En segundo término, exploramos las relaciones entre escritura creativa, literatura e interculturalidad (Abdallah-Pretceille, 2023; Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996; Cicurel, 2018; Farina-Gravanis, 2010; Godard, 2015; Gruca, 2010; Gruca, 2007; Peytard, 1988). Analizamos las modalidades de incorporación de la literatura tanto en la enseñanza del FLE como en la formación del profesorado. Estudiamos la relación entre la literatura y la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Examinamos las particularidades del texto literario como documento de comunicación intercultural y esbozamos algunas líneas de reflexión en torno a la lectura crítico-interpretativa y al proceso de lectura y escritura creativas en FLE.

Una vez establecido el marco conceptual y teórico, analizamos la experiencia didáctica que constituye la base de nuestro estudio de caso con el propósito de identificar las contribuciones de esta práctica de escritura creativa al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los futuros docentes de lengua extranjera.

La escritura creativa en la formación docente en FLE: un estudio de caso

La experiencia didáctica analizada se llevó a cabo en el marco de la asignatura Literatura en lengua francesa I, correspondiente al segundo año del Profesorado de Francés del Instituto Nº28 "Olga Cossettini" de Rosario, con estudiantes cuyo nivel de francés se sitúa mayoritariamente entre A2+ y B1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Este

[1] La investigación completa, en francés, se encuentra disponible en: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04693604v1

espacio curricular propone un primer acercamiento a la literatura en lengua francesa de los siglos XIX, XX y XXI mediante el estudio de tres géneros literarios breves: la poesía, el cuento y la nouvelle. La asignatura ofrece un abordaje contextual y conceptual de cada uno de los movimientos literarios y de las obras incluidos en el programa, junto con un trabajo centrado en la lectura de los textos seleccionados. Entre los objetivos del curso se incluyen:

- Brindar un panorama sobre los principales movimientos literarios en lengua francesa correspondientes a los períodos estudiados.
- Perfeccionar las competencias en lengua francesa a través de actividades de comprensión escrita y de expresión oral y escrita, relativas al tratamiento y abordaje del registro literario.
- Propiciar el conocimiento de las matrices genéricas y textuales, así como el reconocimiento de variaciones estilísticas.
- Promover una lectura crítico-interpretativa.
- Enriquecer la competencia intercultural en el marco de la formación en lengua extranjera.

La propuesta de lectura busca abordar el texto literario en su especificidad, desde una comprensión global hasta una lectura crítico-interpretativa. Este enfoque se diferencia de la comprensión global y detallada de los textos al considerar las especificidades propias del texto literario. Como señala Hassan, «por su carácter polifónico y polisémico, los textos literarios requieren (...) una lectura crítica que permita ir más allá del descubrimiento del sentido primario» (2019, p. 194)[2]. A diferencia de los textos funcionales, cuyo propósito es transmitir un mensaje de manera transparente, el texto literario, caracterizado por la singularidad de su discurso, abre la posibilidad de múltiples interpretaciones y requiere la cooperación del lector para construir el sentido: «la lectura literaria se construye; es un juego de construcción» (Picard, 1986, citado en Gruca, 2010, p. 172)[3]. La lectura interpretativa pone en juego una doble subjetividad: la del autor y la del lector. A través del comportamiento de los personajes, de la mirada del poeta o de las lógicas textuales que desafían las expectativas del lector, el texto literario favorece el desarrollo de la capacidad para identificar los significados implícitos. Asimismo, propicia el diálogo entre distintas concepciones del mundo y contribuye a «desarrollar en los estudiantes la conciencia de los valores culturales, humanos, religiosos o políticos que orientan sus reacciones y expectativas —y que, en ocasiones, pueden obstaculizar la comprensión no solo de los textos, sino también de los otros» (Godard, 2015, p. 54). Por ello, promover una actitud interpretativa a partir de los textos literarios permite situar la enseñanza en el centro de los objetivos comunicativos: «poner el dominio de la lengua al servicio de la capacidad de comunicarse con los demás en un contexto pluricultural» (Godard, 2015, p. 54)[4].

[2] La traducción es nuestra.
[3] La traducción es nuestra.
[4] La traducción es nuestra.

La experiencia que analizamos se inicia a partir del año 2016, con la incorporación de actividades de escritura creativa entre las propuestas de clase. Al finalizar cada unidad didáctica del programa de estudios, se proponía a los estudiantes una consigna de escritura como prolongación del trabajo de lectura, conceptualización y análisis en torno a diferentes movimientos literarios u obras literarias. En una primera etapa, estas actividades, consideradas tareas de escritura no académica, eran de realización optativa. Su propósito era profundizar la lectura crítica. Estas actividades buscaban centrar la atención en la función poética del lenguaje, poniendo el foco en las matrices genéricas, estéticas y expresivas de los textos a producir.

Dos observaciones llamaron especialmente nuestra atención. Por un lado, el alto nivel de participación en la actividad, a pesar de su carácter optativo. Por otro, la pertinencia y la calidad de los textos producidos, tanto por el respeto de las matrices genéricas esperadas como por la adopción de registros literarios acordes con los temas y las líneas estéticas de los movimientos literarios estudiados. Asimismo, las producciones evidenciaban una expresión personal singular que trascendía la mera reproducción de los modelos propuestos.

Estos primeros resultados nos impulsaron a dar continuidad a la propuesta y a sistematizarla en los años siguientes, implementando lo que puede definirse como un taller de escritura literaria creativa integrado a una asignatura de carácter académico. En este marco, el taller de escritura creativa constituye un dispositivo didáctico específico. Al finalizar cada unidad temática se propone una actividad de escritura creativa. Su realización es obligatoria, aunque la tarea no recibe una calificación numérica. El tratamiento de las producciones responde a la lógica propia de los talleres de escritura, en los que el proceso tiene tanta importancia como el resultado. Cada tarea tiene como objetivo desarrollar las competencias de lectura y escritura, y se organiza en dos partes: Lectura y Escritura. (A modo de ejemplo, ver Ficha N°1 y Ficha N°2).

La primera parte propone la lectura de textos disparadores que funcionarán además como modelo o matrices literarias. En un primer momento, se presentan consignas de lectura global y, posteriormente, se invita a los estudiantes a identificar e interpretar los procedimientos literarios específicos que constituyen a dichos textos. En la segunda parte se propone una actividad de escritura creativa guiada. Las características de esta orientación están estrechamente vinculadas con las matrices genéricas, formales, estéticas y temáticas de los modelos proporcionados, así como con determinados rasgos generales de los movimientos literarios estudiados durante la secuencia didáctica que culmina con esta actividad.

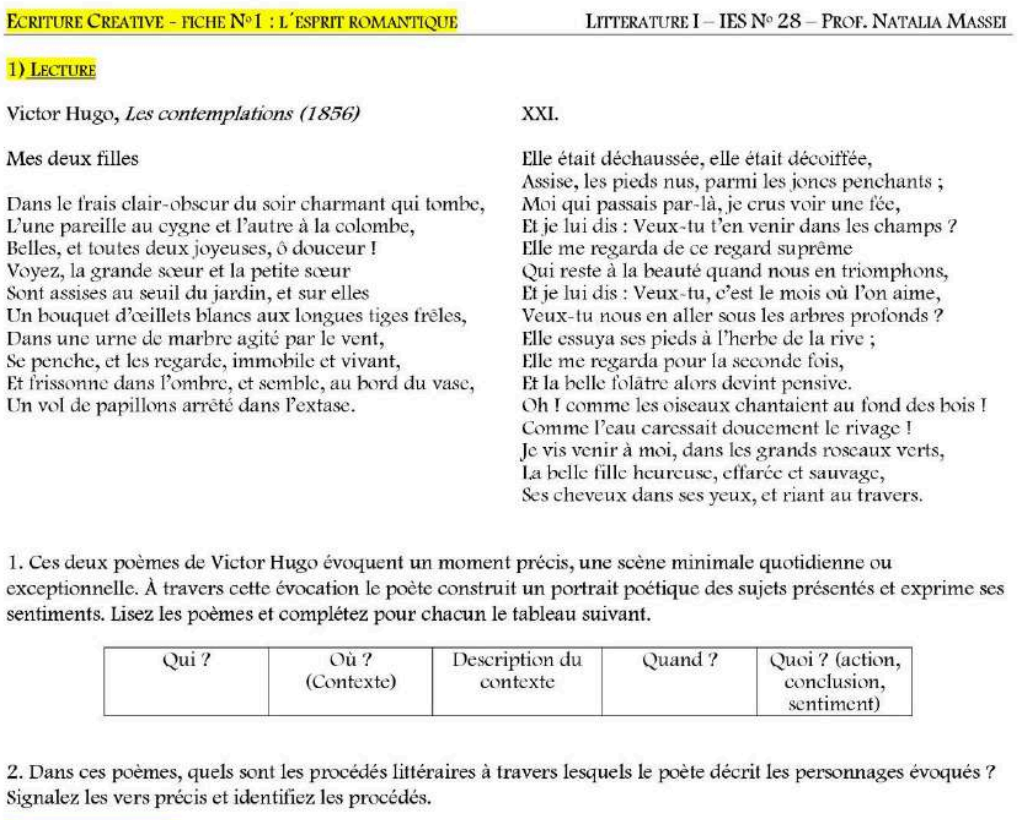
Desde la concepción de la escritura como proceso, se prevén etapas de planificación, puesta en texto (o escritura) y revisión (Garcia-Debanc, 1989). La consigna orienta de modo explícito las diferentes fases del proceso escriturario.

El trabajo se completa con la revisión de las producciones y su socialización. En esta tercera etapa, la docente realiza una lectura de los textos elaborados y formula observaciones individualizadas de diversa índole: identificación de errores gramaticales, léxicos u

ortográficos; detección de problemas sintácticos o semánticos; e interrogaciones o sugerencias relativas a elecciones léxicas o estilísticas. Durante este proceso se procura no alterar radicalmente la estructura poética propuesta por los estudiantes-escritores. Cabe destacar que, además de este tipo de observaciones puntuales, la docente realiza comentarios de carácter general orientados a valorar las producciones desde el punto de vista de su expresión poética integral. A partir de estas devoluciones, los estudiantes revisan sus propios textos y, cuando resulta necesario, proponen reformulaciones.

La revisión individual de cada producción se articula con instancias de reflexión colectiva sobre el proceso de escritura y sobre aspectos específicos que aparecen como problemáticas compartidas. Entre ellos, cuestiones directamente vinculadas con la función poética del lenguaje, como la distribución de los versos y/o la puntuación, en el caso de la poesía, o las elecciones léxicas, las sustituciones, las repeticiones, etc.

Una vez que cada estudiante considera haber alcanzado la mejor versión posible de su texto, este puede publicarse, si así lo desea su autor, en un blog[5] de acceso abierto al público.



ECRITURE CREATIVE - FICHE N°1 : L´ESPRIT ROMANTIQUE — LITTERATURE I – IES N° 28 – PROF. NATALIA MASSEI

1) LECTURE

Victor Hugo, *Les contemplations (1856)*

Mes deux filles

Dans le frais clair-obscur du soir charmant qui tombe,
L'une pareille au cygne et l'autre à la colombe,
Belles, et toutes deux joyeuses, ô douceur !
Voyez, la grande sœur et la petite sœur
Sont assises au seuil du jardin, et sur elles
Un bouquet d'œillets blancs aux longues tiges frêles,
Dans une urne de marbre agité par le vent,
Se penche, et les regarde, immobile et vivant,
Et frissonne dans l'ombre, et semble, au bord du vase,
Un vol de papillons arrêté dans l'extase.

XXI.

Elle était déchaussée, elle était décoiffée,
Assise, les pieds nus, parmi les joncs penchants ;
Moi qui passais par-là, je crus voir une fée,
Et je lui dis : Veux-tu t'en venir dans les champs ?
Elle me regarda de ce regard suprême
Qui reste à la beauté quand nous en triomphons,
Et je lui dis : Veux-tu, c'est le mois où l'on aime,
Veux-tu nous en aller sous les arbres profonds ?
Elle essuya ses pieds à l'herbe de la rive ;
Elle me regarda pour la seconde fois,
Et la belle folâtre alors devint pensive.
Oh ! comme les oiseaux chantaient au fond des bois !
Comme l'eau caressait doucement le rivage !
Je vis venir à moi, dans les grands roseaux verts,
La belle fille heureuse, effarée et sauvage,
Ses cheveux dans ses yeux, et riant au travers.

1. Ces deux poèmes de Victor Hugo évoquent un moment précis, une scène minimale quotidienne ou exceptionnelle. À travers cette évocation le poète construit un portrait poétique des sujets présentés et exprime ses sentiments. Lisez les poèmes et complétez pour chacun le tableau suivant.

Qui ?	Où ? (Contexte)	Description du contexte	Quand ?	Quoi ? (action, conclusion, sentiment)

2. Dans ces poèmes, quels sont les procédés littéraires à travers lesquels le poète décrit les personnages évoqués ? Signalez les vers précis et identifiez les procédés.

[5] https://exercicesdestyleblog.wordpress.com/

2) ECRITURE CREATIVE

>>> Sous le modèle de ces poèmes, nous allons créer des POEMES ROMANTIQUES.

1. Pensez à une image, un moment précis, une scène minimale dont vous gardez un vif et agréable souvenir (vous pouvez vous inspirer, par exemple, d´une photo). Prenez des notes pour établir la matière concrète de votre poème :

- Qui est évoqué par ce souvenir ?
- Quel est le contexte de la scène ?
- C´était quand (quel moment de l´année ou de la journée, quelle étape de la vie) ?
- Il y a eu une action, un mouvement qui vous a ému ?
- Quelles ont été vos sensations ?

2. Faites une liste des mots que vous associez aux éléments consignés dans l´activité précédente. (Deux ou trois mots par item).

3. En vous servant de vos notes. Rédigez un poème à travers lequel vous invoquerez ce souvenir, vous construirez un portrait poétique de la personne évoquée et vous exprimerez vos sentiments par rapport à cette situation.

Votre poème doit inclure les procédés suivants : une ou plusieurs images sensorielles, une métaphore, une comparaison. [Vous pouvez vous servir aussi des personnifications, des oppositions, des métonymies, des hyperboles...] – Entre 10 et 14 vers –

ECRITURE CREATIVE - FICHE N°2 : LA VILLE, LE SPLEEN. SUR LES PAS DE BAUDELAIRE

LITTERATURE I - IES N°28 – PROF. NATALIA MASSEI

1) LECTURE

Dans le train direct pour Dourdan,
Une jeune fille fait des mots fléchés
Je ne peux pas l´en empêcher,
C´est une occupation du temps.

Comme des blocs en plein espace
Les salariés bougent rapidement
Comme des blocs indépendants,
Ils trouvent l´air sans laisser trace.

Puis le train glisse entre les rails,
Dépassant les premières banlieues
Il n´y a plus de temps ni de lieu ;
Les salariés quittent leur travail.

Michel Houellebecq, Le sens du combat, 1996

Paso a nivel en Chacarita
Los chicos ponen monedas en las vías,
miran pasar el tren que lleva gente
hacia algún lado.
Entonces corren y sacan las monedas
alisadas por las ruedas y el acero;
se ríen, ponen más
sobre las mismas vías
y esperan el paso del próximo tren.
Bueno, eso es todo.

Fabián Casas, Tuca, 1990

Les aveugles
Contemple-les, mon âme ; ils sont vraiment affreux !
Pareils aux mannequins, vaguement ridicules ;
Terribles, singuliers comme les somnambules,
Dardant on ne sait où leurs globes ténébreux.

Leurs yeux, d'où la divine étincelle est partie,
Comme s'ils regardaient au loin, restent levés
Au ciel ; on ne les voit jamais vers les pavés
Pencher rêveusement leur tête appesantie.

Ils traversent ainsi le noir illimité,
Ce frère du silence éternel. Ô cité !
Pendant qu'autour de nous tu chantes, ris et beugles,

Eprise du plaisir jusqu'à l'atrocité,
Vois, je me traîne aussi ! mais, plus qu'eux hébété,
Je dis : Que cherchent-ils au Ciel, tous ces aveugles ?

Charles Baudelaire, Les fleurs du mal, 1857

Les trois poèmes présentés évoquent des personnages, des situations en contexte urbain. À travers la description de ces scènes, les poètes expriment (et provoquent) une idée, une réflexion, un sentiment. Dans les trois poèmes : 1. le contexte est évoqué ; 2. on décrit des personnages et/ou une petite scène urbaine ; 3. il y a une clôture (conclusion / réflexion / expression d´un sentiment).

1. Identifiez dans chaque poème les passages qui correspondent à ces éléments constitutifs : 1. Référence au contexte ; 2. Description des personnages / d´une scène ; 3. Clôture. (Vous pouvez numérotez les passages)

2. Quels procédés littéraires utilisent les auteurs pour faire référence au contexte ? Quels procédés utilisent-ils pour décrire les personnages ?

3. Les poèmes suggèrent des conclusions explicites et fermées ? Quelle sensation ou quelle idée prédominante vous transmet chaque poème ?

2) ECRITURE CREATIVE

>>> Sur les pas de Baudelaire, nous allons créer des POEMES SUR L´EXPERIENCE URBAINE.
1. Pensez à une image, un moment précis, une scène minimale en contexte urbain (la rue, les transports publics, une place, une institution publique, un grand magasin, etc.). Pensez aux personnages qui font partie de ce cadre. Prenez des notes pour établir la matière concrète de votre poème (notez des mots qui vous permettent de répondre aux questions suivantes) :
- Quel est le contexte de la scène ? Décrivez-le.
- Qui fait partie de la scène évoquée ? Décrivez les personnages. Que font-ils ?
- Quelles ont été vos sensations ? Qu´avez-vous pensé à propos de cette situation ?

2. En vous servant de vos notes. Rédigez un poème (en vers ou en prose) à travers lequel vous évoquerez une scène ou un *tableau* urbain.
Votre poème doit inclure : 1. Référence au contexte ; 2. Description des personnages / d´une scène ; 3. Clôture (vous pouvez établir l´ordre de ces composantes librement).
Vous pouvez enrichir votre poème par des procédés littéraires : adjectivation, métaphore, comparaison, accumulation, opposition, métonymies, etc. – Entre 10 et 14 vers/lignes –

Nuestro estudio de caso

Para nuestro estudio de caso adoptamos una metodología cualitativa centrada en el análisis de un corpus de textos provenientes de las producciones realizadas en el marco de esta experiencia. Con el propósito de identificar los posibles aportes de las actividades de escritura literaria creativa al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los futuros docentes de FLE, establecimos criterios de análisis textual orientados por el marco teórico que sustentó nuestra investigación.

Partimos de una premisa ampliamente consensuada: la producción de un texto no se reduce a la simple elaboración de oraciones gramaticalmente correctas, sino que implica la puesta en juego de múltiples operaciones cognitivas, lingüísticas, socioculturales y afectivas. En este sentido, definimos la competencia de comunicación escrita como la capacidad de producir discursos escritos bien estructurados, adecuados a determinados géneros discursivos y a situaciones de comunicación específicas. Cada componente del texto debe entonces inscribirse en un marco discursivo cohesivo, coherente e inteligible de acuerdo a los usos retóricos de una lengua y una cultura.

A partir de este enfoque, analizamos en los textos:

- el respeto de las características propias del género textual propuesto (la poesía);
- la pertinencia del registro literario adoptado en función de las consignas de escritura y de la temática elegida;
- el grado de coherencia y cohesión textual;
- el nivel de corrección gramatical;
- la pertinencia y la variedad lexical;
- las marcas de elecciones estilísticas, propias del acto creativo, que trascienden la reproducción de los modelos;
- la relación de proximidad o distanciamiento respecto de los textos disparadores en cuanto a los temas abordados;

- las referencias culturales y los elementos de carácter intercultural presentes en las producciones.

Resultados

Entre los resultados obtenidos, nos interesa destacar aquellos que consideramos más significativos, ya que constituyen la base de las conclusiones que presentaremos al final de este trabajo.

En cuanto a la unidad textual, la totalidad de los textos presentan coherencia desde el punto de vista de su consistencia genérica y su unidad temática. Asimismo, los poemas analizados muestran una correspondencia adecuada entre el movimiento estético de referencia, los temas abordados y los registros literarios adoptados. En este sentido, observamos el empleo de figuras retóricas que dan cuenta de una escritura centrada en la función poética del lenguaje, tal como la define Jakobson (1963): una función primordialmente estética, en la que los enunciados privilegian la forma del mensaje respecto de su contenido. En los poemas, se advierte una búsqueda formal que pone de manifiesto un uso creativo de la lengua al servicio de la expresión subjetiva.

En este aspecto, la consigna de escribir, por ejemplo, un poema romántico puede considerarse lograda: en todos los casos, predomina el registro lírico, en consonancia con el espíritu del Romanticismo y con los temas elegidos (el amor, la nostalgia, la pérdida). Las figuras retóricas predominantes refuerzan esta tonalidad; entre ellas se destacan la metáfora, la comparación, la hipérbole, la personificación y las imágenes sensoriales.

En el plano de la cohesión textual, comprobamos que, en términos generales, las producciones presentaban un adecuado nivel de cohesión. Se detectó un número reducido de errores puntuales que podían afectar esta dimensión (problemas de concordancia en género y número, por ejemplo); sin embargo, estos eran claramente identificables y susceptibles de ser corregidos en el nivel microestructural.

En lo que respecta a la dimensión gramatical y sintáctica, así como a la pertinencia y variedad del léxico, identificamos errores en las primeras versiones de los textos y los comparamos con sus versiones finales. En todos los casos, las dificultades habían sido corregidas y las producciones mostraban una mejora significativa. La comparación entre las versiones iniciales y finales de los textos nos permite constatar que los errores lingüísticos fueron corregidos y que, en algunos casos, los estudiantes realizaron modificaciones respecto de sus primeras versiones a partir de decisiones de carácter estético o expresivo.

Las propuestas de nuestro taller de escritura se estructuran a partir de una concepción didáctica de la escritura entendida como proceso. Dado que la atención no se centra inicialmente en el nivel microestructural del texto, estas dimensiones pueden revisarse, corregirse y mejorarse durante la etapa de revisión. En esta instancia no solo se corrigen los errores lingüísticos, sino que también se procura alcanzar una mayor precisión en las formas gramaticales y léxicas al servicio del sentido y de la expresión literaria. Durante la etapa de revisión, los criterios de corrección gramatical y lexical trascienden la simple oposición entre

correcto e incorrecto. Una vez identificados los errores gramaticales, sintácticos, léxicos y ortográficos, la atención se dirige a la relación entre estos aspectos y la dimensión poética o estética del texto. Se promueve así una reflexión progresiva sobre las posibilidades expresivas de la lengua. Por ejemplo, se trabaja en la búsqueda de una mayor precisión y variedad lexical en función del sentido que se desea construir, del registro del texto y de los efectos poéticos buscados. Otro aspecto que puede revisarse desde esta perspectiva es la puntuación, considerada no solo desde su función gramatical y sintáctica, sino también desde su dimensión estilística. Este tratamiento específico de la escritura literaria supone, para nosotros, un verdadero trabajo sobre las posibilidades expresivas de la lengua. De este modo, el nivel microestructural se aborda en estrecha relación con las dimensiones discursiva, genérica y estética del texto.

En estrecha relación con las dimensiones formales analizadas, las elecciones estilísticas realizadas por los estudiantes constituyen, a nuestro juicio, un marcador de la apropiación de la consigna de escritura. Observamos indicios claros de una apropiación singular de los modelos disparadores, tanto desde el punto de vista estilístico como expresivo y temático. Si bien los estudiantes deben producir textos sujetos a determinadas restricciones formales, se procura que esas estructuras genéricas les permitan trascender la mera imitación y dar lugar a una expresión personal. Como sostiene Gruca (2010), uno de los rasgos distintivos de la escritura literaria reside precisamente en la capacidad de conjugar la presencia de las convenciones propias de un género con su transgresión. Esta condición inherente a la literatura ofrece a los estudiantes marcos de referencia y, al mismo tiempo, la posibilidad de apropiarse de ellos de manera singular e, incluso, de transgredirlos. Esta apertura se ve favorecida por el trabajo de lectura crítica sobre las dimensiones genéricas y estilísticas de los textos disparadores, así como por la reflexión sobre sus rasgos comunes y sus diferencias.

En relación con la dimensión intercultural, constatamos que los temas presentes en los textos disparadores fueron recontextualizados, actualizados y resignificados en las producciones de los estudiantes. La escritura creativa implica siempre la construcción de un punto de vista. En el proceso de lectura y escritura creativas que se desarrolla en el taller, observamos una reapropiación de los temas presentes en las lecturas literarias previas, reelaborados desde una perspectiva situada. En primer lugar, los estudiantes seleccionan algunas de las temáticas recurrentes identificadas en los textos leídos. Esta operación de selección pone en juego una competencia lectora. Posteriormente, esos ejes temáticos generales se precisan y singularizan en función de la experiencia del estudiante-escritor, de su subjetividad y de su universo cultural. Las producciones estudiadas dan cuenta de experiencias singulares que dialogan con las dimensiones universales evocadas por los textos disparadores.

A modo de ejemplo, en el caso de los poemas dedicados a la experiencia urbana, advertimos una relación de proximidad y de distanciamiento respecto de los temas abordados en los textos disparadores, lo que refleja una contextualización de esas temáticas generales en función de las coordenadas socioculturales territoriales y locales. Entre los principales temas identificados en la lectura de los poemas disparadores de Baudelaire sobre

la experiencia urbana se destacan la indiferencia, la soledad, el spleen, los contrastes, la velocidad y el caos. Las producciones de los estudiantes retoman estos tópicos y construyen, a través de sus propios textos, imágenes singulares de la vida urbana que evocan experiencias territoriales cercanas como la violencia, la pobreza y la exclusión social. Estos temas se materializan en personajes y escenas que surgen de la observación y de la reflexión sobre el propio contexto sociocultural.

Conclusiones

La escritura creativa y su despliegue en un dispositivo de taller de escritura, concebido como un espacio de producción, circulación y trabajo sobre los textos, y basado en la socialización de las producciones escritas, permite a los futuros docentes de FLE desarrollar la función poética del lenguaje, una dimensión habitualmente relegada en las clases de LE por considerarse alejada de los usos funcionales de la lengua. En el ámbito de la formación docente, esta práctica también suele ocupar un lugar marginal, ya que no se ajusta a las modalidades propias de la escritura académica.

Nuestra investigación, sustentada tanto en estudios bibliográficos como en un trabajo de análisis textual, a partir de una experiencia didáctica, nos permitió concluir que la práctica de la escritura literaria creativa en la formación inicial del profesorado de FLE, particularmente en contexto alófono, puede contribuir de manera significativa al desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales de los futuros docentes.

Comprobamos que este tipo de propuestas de escritura permite trabajar la lengua a nivel de todas sus dimensiones: formal, semántica y cultural. Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis de que la focalización en la forma y en la expresión, propia de las actividades de escritura literaria creativa, favorece la percepción del texto como una unidad organizada de acuerdo con los principios de la unidad textual. La atención inicial puesta en los niveles estructural y expresivo parece producir efectos positivos sobre la coherencia y la cohesión textual. Este enfoque contribuye a reducir los errores lingüísticos que podrían afectar dichas dimensiones, facilitando su identificación y corrección en el nivel microestructural, sin necesidad de reorganizar el texto en su estructura global.

Por otra parte, concebir la escritura como un proceso integrado por etapas de planificación, puesta en texto y revisión permite corregir y mejorar las producciones durante la instancia de revisión. Este modo de trabajo favorece un abordaje integral del texto y brinda seguridad a los estudiantes escritores, quienes pueden concentrarse sucesivamente en distintos aspectos de la construcción textual. En la práctica específica de la escritura literaria creativa, la etapa de revisión permite corregir los errores lingüísticos prestando especial atención a la precisión de las formas gramaticales y lexicales, al servicio del sentido y de la expresión literaria. En este tipo de textos, el criterio de revisión basado exclusivamente en la oposición correcto/incorrecto resulta insuficiente. La revisión incluye la relación entre forma

y sentido y la dimensión estilística. Esto conlleva para los estudiantes una reflexión profunda y compleja sobre la lengua.

La escritura literaria presenta, además, como lo hemos mencionado, la particularidad de conjugar simultáneamente la presencia de rasgos característicos de un género y la posibilidad de transgredirlos. Por ello, el texto literario ofrece marcos de referencia estables, al mismo tiempo que habilita caminos para su apropiación singular. Esta característica diferencial de la literatura constituye un ámbito privilegiado para la reflexión y la práctica lingüística, susceptible de ser explorado en todos los niveles de dominio de la lengua.

Asimismo, el texto literario funciona como un verdadero laboratorio del lenguaje, donde se despliega la interculturalidad y desde el cual es posible explorar las posibilidades pragmáticas, connotativas y culturales de la lengua. Podemos concluir que un auténtico diálogo intercultural se manifiesta en la dinámica que articula la lectura y la escritura literaria creativa. En lo que respecta a la lectura, dicho diálogo comprende la recepción, la comprensión y la interpretación de las dimensiones socioculturales presentes en los textos estudiados. En cuanto a la escritura, conduce al autor a reflexionar sobre sí mismo, sobre su propio entorno y sobre las formas de hacer expresables y comunicables para otros determinados aspectos del universo que reconoce como propio.

Finalmente, si bien nuestro trabajo se centró en la formación inicial del profesorado de francés, en contexto alófono, donde el aprendizaje y el perfeccionamiento de la lengua extranjera constituyen objetivos específicos de la formación, consideramos que los efectos positivos observados permiten pensar que esta práctica también puede enriquecer la formación docente en otros contextos. Las actividades de escritura literaria creativa, basadas en el principio de transposición de textos disparadores, exigen una modalidad de lectura que focaliza la atención en las particularidades expresivas del estilo, de los géneros y de los registros literarios. Estas propuestas de lectura y escritura van más allá de la simple imitación de modelos: comprometen a los estudiantes en tareas de escritura auténticas que requieren la puesta en juego de su creatividad y de su singularidad, al tiempo que promueven la socialización de las producciones. Consideramos que esta posición activa asumida por quien crea un texto literario puede tener efectos positivos sobre la motivación y generar beneficios indirectos en la formación académica, al mejorar la relación de los estudiantes con la escritura. En este sentido, valoramos el potencial formativo de las prácticas de escritura creativa en la formación docente en lenguas extranjeras y sus contribuciones constatables en las competencias lingüísticas e interculturales de los futuros formadores. Nuestra investigación nos permite afirmar que la escritura literaria creativa no constituye únicamente una estrategia para favorecer el aprendizaje de la lengua, sino un dispositivo de formación docente que articula la lectura literaria, la escritura y la reflexión intercultural.

Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2023). *L'éducation interculturelle*. PUF.

Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). *L'éducation et la communication interculturelle*. PUF.

Albert, M.C. (1998). Évaluer les productions écrites des apprenants. *Le Français dans le monde*, 299, 58-64.

Beacco, J.-Cl. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Bouchard, R., Kadi, L. (2012). Présentation. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 9-14.

Cicurel, F., (2018). La littérature comme livre du monde, passé et à venir. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 65, 20-30.

Cornaire, C. & Raymond, P.-M., (1994). La production écrite, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.

Cuq, J.-P., (2003). *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.

Farina-Gravanis, L. (2010). Le texte littéraire en langue étrangère : un passeur de gué entre les cultures en: Tabaki-Iona, F., Proscolli, A. & Forakis, K. (Eds.) *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Université d'Athènes, Athènes, 201-201.

García-Debanc, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 61, 29-56.

Godard, A. (dir.) (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.

Gruca, I. (2007). Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension". *Études de lettres*, 4, 207-223. https://doi.org/10.4000/edl.5835

Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité en : Tabaki-Iona, F., Proscolli, A. & Forakis, K. (Eds.). *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Université d'Athènes, 165-185).

Hassan, S. (2019). Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ? *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4 (2), 10-22. 10.17509/francisola.v v4i2.24202

Hassan, S. (2016). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire

au sein du projet didactique. Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015-2019). 2016AZUR2049. tel-01440791

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Volumen 2. Les Editions de Minuit.

Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2009). Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel. *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Université d'Athènes, 187-200.

Maillard-De la Corte Gomez, N. (2019). Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 65, 64-78.

Massei, N. (2024). L'impact de l'écriture littéraire créative dans la formation des enseignants de FLE : une étude de cas à Rosario, Argentine. [Tesis de Máster]. Repositorio DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04693604v1

Mouginot, O. (2018) Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s). Master 2. Université Sorbonne Paris Cité. NNT : 2018USPCA102. tel-02147370v1

Peytard, J. (1988). Des usages de la littérature en classe de langue. *Le français dans le monde*. Número especial: *Littérature et enseignement*, 8-17.

Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-CLE international.

Vigner, G. (2012). Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage ? *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 51, 21-33.

Vignes, L. (2020). Pratiques d'écriture en ateliers : quels bénéfices en formation initiale de Master FLE ? *Revue TDFLE*, 76. 10.34745/numerev_1293