

(Más) escritura creativa en la Escuela de Lenguas

Belén Bergna

belenbergna9@gmail.com

María Julia Pich

julia.pich@gmail.com

Además del intercambio de ensayos y los concursos de escritura que se vienen haciendo en la Escuela desde 2015 y 2016 respectivamente para fomentar la independencia en la producción escrita de los alumnos de Jóvenes 6 y Jóvenes 7, este año propusimos nuevas tareas para invitarlos a descubrir su rol como generadores de textos que pueden incidir en su contexto social. Recordemos que los niveles mencionados corresponden a los considerados “hablantes independientes” dentro del Marco de Referencia Común Europeo (B1 y B1+, en los cursos en cuestión) y, sin embargo, en la mayoría de los casos los alumnos siguen siendo muy dependientes del docente y de los libros de texto para su producción escrita. Para modificar esta situación, y siguiendo los conceptos de tarea de Ellis (2003) y de género (Swales, 1990), propusimos en 2019 tres tareas nuevas: con la primera, buscamos convertir una actividad de escritura del libro en una tarea generadora de textos con un objetivo comunicativo real (hacer colaborativamente un libro de misterios); con la segunda, buscamos darle voz a una caricatura para generar humor y nuevamente socializar el resultado; y con la tercera, a partir de una película generamos un libro de cuentos para hacer accesibles sus moralejas a un público infantil. Las tareas incluyeron en todos los casos reflexiones acerca de las características formales de los géneros en cuestión, previa exposición a ejemplares publicados o presentes en el inconsciente colectivo, y acerca de las funciones comunicativas a lograr.

Las tareas de escritura

Las actividades de escritura propuestas por los libros de texto suelen no tener un propósito real y no invitan al alumno a descubrir su propia voz. Es en parte por esto, y en parte para incorporar la perspectiva de la pedagogía de género discursivo y la mirada de la lingüística sistémica funcional, que diseñamos las tareas de escritura que compartimos en el presente trabajo.

Recordemos que esta concepción del género resalta cómo los propósitos sociales

están unidos a las estructuras textuales utilizadas (Bawarshi, 2010). Al igual que Hyland (2007) creemos que debemos enseñar a producir textos efectivos con el foco puesto en mejorar al alumno como escritor, no al texto, buscando que aprenda cómo están estructurados los textos y por qué, y que vea cómo las estructuras elegidas crean significados. Por lo tanto, no les decimos cómo deben escribir, sino que les permitimos hacer elecciones y expresarse ya que la única forma de generar sentido es a través de la existencia de alternativas.

Tarea de escritura 1: The book of mysteries

Con frecuencia las actividades de los libros de texto necesitan ser adaptadas como tareas al resultar insuficientes para el enfoque de la Escuela. Tal es el caso de una de las tareas de escritura que propone el libro de texto del curso. En esta instancia, invita a los alumnos a escribir un artículo sobre el misterio de un helicóptero que desapareció en pleno vuelo en el norte de Escocia. Si bien tiene cierto atractivo ya que, después de todo, a todos nos atrae lo inesperado y se trata de una noticia bastante reciente, dista mucho del contexto de los alumnos: es un tema impuesto, alejado de su realidad y, por extensión, alejado de su interés. Frente a esto, consideramos reversionar la actividad y transformarla en una tarea, propiamente dicha.

En lugar de tener que escribir sobre un misterio preseleccionado, los alumnos podrían elegir un misterio que les llamara la atención: algún hecho cuya resolución o causas fueran desconocidas en la actualidad. Además, el producto final sería una producción colaborativa denominada “The Book of Mysteries”, que hoy está en nuestra Biblioteca.



Uno de los objetivos de aprendizaje lingüístico de esta tarea era el uso de verbos modales para expresar diversos grados de certeza sobre un hecho pasado. Fuera de los ejercicios gramaticales mecanizados, suele resultar difícil generar un contexto más o menos genuino en el que los alumnos puedan utilizar estos verbos modales y apropiárselos para luego usarlos de forma espontánea. Nos

pareció, entonces, que hipotetizar acerca de un hecho real e interesante a nivel individual resultaría una instancia provechosa para que los alumnos eligieran el verbo modal a usar según las teorías que ellos personalmente consideraran más o menos certeras. Creamos así una tarea genuina, un plan de trabajo que requiere que el alumno procese la lengua pragmáticamente para lograr un resultado que pueda ser evaluado en términos de contenido y lo obligue a procesar, receptiva o productivamente, al escribir y al leer respectivamente, una determinada estructura gramatical. Es decir, una tarea focalizada (Ellis, 2003).

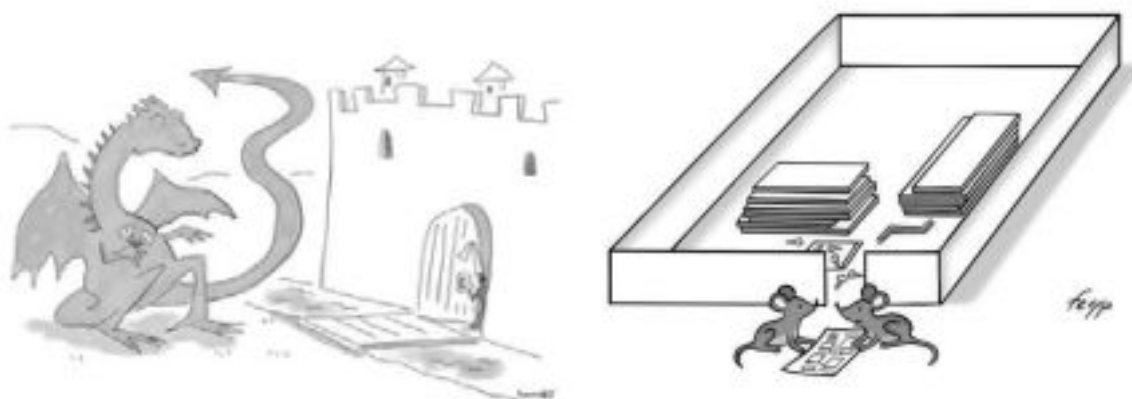
Al principio, poco habituados a la libertad de elegir el tema a escribir y resolver dónde buscar la información necesaria, se sintieron algo abrumados, pero a medida que iban avanzando las instancias de escritura (elección del tema, diferenciación de hechos y teorías, selección de teorías a incluir, edición de borradores) fueron adquiriendo un interés más genuino que los llevó a orientar mejor la búsqueda de información y tomar mejores decisiones para presentar sus textos. Al esperar una producción más independiente, sin tantos lineamientos del libro o de la profesora (sólo se dieron instrucciones en cuanto al producto final), la toma de este tipo de decisiones correspondió en su totalidad a los alumnos. Ellos fueron los protagonistas de sus textos. Las teorías que seleccionaron y el modo de volcarlas en el texto generaron resultados personales y el libro al que dieron origen los llenó de orgullo.

Tarea de escritura 2: Caption this

Con esta tarea nos propusimos trabajar con el humor gráfico, un género que sabemos que los alumnos consumen mucho (a través de los memes, por ejemplo) pero que no están tan acostumbrados a producir, y menos en la lengua extranjera. Sabemos que el humor en otro idioma no es fácil. Esto es ciertamente lo que sintieron nuestros alumnos cuando se enfrentaron a la tarea de asignarle sentido humorístico a una imagen. Era de esperar que la primera reacción de los alumnos fuera de desconcierto. Luego de mostrar algunos ejemplos superamos las miradas iniciales, ya que los alumnos comprendieron qué era lo que podían hacer con la imagen.

Para traer el concurso al aula, tomamos las imágenes de *The New Yorker* que se

muestran a continuación y se las presentamos a los alumnos. Son ilustraciones sencillas de situaciones conocidas, pero con algún elemento fuera de lugar, en contextos inesperados o con roles invertidos, que los usuarios deben completar, agregando un breve texto que complemente el significado de la imagen. En *The New Yorker*, los lectores pueden enviar sus contribuciones, de las cuales será seleccionada la ganadora.



(*The New Yorker*, 2019)

En definitiva, no es nada que no hicieran ya cada vez que suben una imagen a sus redes sociales (pensemos en Instagram, donde la imagen que se sube es tan importante como el pie de foto que se le asigna). Y aquí es donde pasamos a la segunda etapa de incomodidad: la búsqueda. En primer lugar, tenían que buscar un posible contexto en el que la situación representada en la imagen fuera plausible. En segundo lugar, pero igual de importante, debían encontrar las palabras adecuadas para poder asignar el componente humorístico que ellos deseaban con un mensaje corto pero eficaz. Aquí es donde empezó a circular la creatividad, que muchos alumnos habían asegurado no tener al comenzar la tarea.

Cabe mencionar que el humor gráfico puede tener tener algún componente de crítica o de queja pero el objetivo principal es el de hacer reír, aunque sea silenciosamente. En este caso se trató de una tarea no focalizada ya que los alumnos podían usar cualquier estructura lingüística. El objetivo de enseñanza era que los alumnos pudieran transmitir algún mensaje efectivo, a modo de *punch line*, para darle una finalidad comunicativa acabada al conjunto imagen-palabra. Algunos alumnos, por

ejemplo, jugaban con la inversión de roles en los cuentos de hadas, mientras que otros se aventuraron a la crítica a la industria de los medicamentos, pero todos lograron sacarle una sonrisa a sus compañeros al compartirlos. Frente a esto, hicimos extensiva la propuesta al resto de la Escuela. Tomando las mismas imágenes que utilizamos en clase, los alumnos crearon pósters con papelitos en los que cualquier alumno de la escuela pueda escribir su pie de imagen.

Tarea de escritura 3: *Big Fish*

De novela (Daniel Wallace, 1998) a película (Tim Burton, 2003), *Big Fish* ya es un emblema de la intertextualidad y se ha usado en la Escuela de Lenguas desde hace diez años en los cursos superiores de la Sección. Este año como despedida y antes de actualizar la selección de películas para el año que viene, le dimos una vuelta de tuerca adicional y la convertimos en libro de cuentos infantil que hoy nutre nuestra Biblioteca.



Después de ver y analizar la película a través de actividades de comprensión y vocabulario, los alumnos contaron las historias que son narradas en la misma película con el objetivo de compartirlas con un curso de la sección Niños que luego de leerlo escribió críticas. Trabajamos con cuentos infantiles con moraleja presentes en el inconsciente colectivo de docentes y alumnos para reflexionar acerca de su estructura y tratar de replicarla en las producciones escritas que luego fueron compiladas en un libro que cuenta con índice, prólogo y epílogo de producción conjunta con los docentes.

Conclusiones

Tanto en retrospectiva como durante el desarrollo de las tareas, podemos afirmar que estas propuestas tuvieron un impacto positivo en el ámbito de las clases de inglés. Aunque tanta libertad puede ser desconcertante al principio, una vez

identificado el género al que se apuntaba con la tarea de escritura surgieron creaciones muy interesantes e instancias de aprendizaje significativo y auténtico de formas lingüísticas específicas en algunos casos. Resultó muy valioso también que la propuesta superara el ámbito de la clase ya que supuso un mayor compromiso para con la tarea. Al socializar el producto final, aparece un lector que no es solo el docente que lo corrige, sino un otro: ya sea un compañero de curso u otro alumno de la escuela de otro nivel. En definitiva, ese texto tiene una audiencia real que va a disfrutarlo, y eso genera una responsabilidad como productores de textos.

Todos estos factores contribuyen a imprimirle autenticidad a estas tareas, para que se asemejen lo más posible a lo que sucedería en una instancia real de escritura. Podemos afirmar que gracias a esto nuestros alumnos pasaron a convertirse en escritores conscientes de cómo al escribir pueden incidir en su contexto social inmediato al menos.

Bibliografía:

Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J., (2010). 3. Genre in Linguistic Traditions: Systemic Functional and Corpus Linguistics. En: A.S. Bawarshi & M. J. Reiff (Ed.) *Genre: An Introduction to History, Theory Research and Pedagogy*. (pp. 29-40) Washington, Estados Unidos: WAC Clearinghouse

Burton, T. (director). (2003). *Big Fish*. Estados Unidos.

Ellis, R., (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Inglaterra: Oxford University Press

Hyland, K., (2007). Genre Pedagogy Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, (16), 148-164.

Puchta, H. Stranks, J. , Lewis-Jones, P., (2015). *Think 3*. Cambridge English: Cambridge, p. 91.

Swales, J., (1990). 3. The concept of genre. En: J. Swales, *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. (pp. 33-67) Londres, Inglaterra: Cambridge Applied Linguistics.

<https://www.newyorker.com/cartoons/issue-cartoons>