

NUEVAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LA UNIVERSIDAD

Por: YUDI MARLEN BUITRAGO R.

Es muy común que los estudiantes ingresen a la universidad con todo tipo de prejuicios y hostilidades en torno a la escritura, teniendo en cuenta que la producción escrita es la habilidad lingüística más compleja y su didáctica en la secundaria, en muchas ocasiones no es la adecuada. En ese sentido, Hayes (1996) ha señalado la importancia de las actitudes, creencias y predisposiciones en la producción escrita, concluyendo que considerar la escritura una especie de don (el toque de la musa cuya idea romántica subyace aún en la mente de muchos jóvenes) que solamente poseen algunos afortunados, dificulta enormemente la adquisición de hábitos que permitan, a través de la práctica, generar textos adecuados.

Considerando la importancia de la lectura y la escritura para la formación de cualquier ciudadano, y especialmente los formados en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, que serán maestros de Lengua Castellana o Lenguas extranjeras, y en cualquiera de los dos casos, tendrán a su cargo, el área específica encaminada a desarrollar las competencias relacionadas con la lectura y la escritura. De lo anterior surge la preocupación de la Universidad por formar, no solamente buenos lectores y escritores, sino también líderes académicos que enseñaran a los lectores y escritores en las escuelas y colegios del mañana. Para responder a este reto, en las carreras de lenguas, los estudiantes toman dos asignaturas: Interpretación y Producción discursiva. Del trabajo de más de dos años en la cátedra de Producción discursiva surge esta ponencia, que busca compartir las experiencias y actividades que han logrado un cambio de actitud y una práctica permanente en nuestros educandos.

En primera instancia, el departamento consideró la importancia de la lectura en la escritura, por ello, los estudiantes toman en segundo semestre la cátedra de Interpretación discursiva. En este espacio se busca establecer los principales mecanismos que configuren un adecuado acercamiento interpretativo a todo tipo de discursos. De esta manera, se trabaja, inicialmente, contenidos teóricos sobre modelos explicativos del proceso lector, así como las implicaciones de la comprensión lectora: la elaboración de la representación textual y de la representación situacional (Hernández Martín y Quintero 2001). Esta asignatura es previa a Producción discursiva, pues se ha

comprobado la importancia fundamental que tiene la lectura en la producción escrita. Hayes (1996) señala que la lectura es vital por tres funciones que cumple: a) leer para comprender la tarea, b) leer para evaluar el propio texto y c) leer para comprender fuentes de información. Por ello, en Producción discursiva, asignatura del siguiente semestre, se mantiene una constante práctica lectora junto a la práctica escrita.

Al tomar Producción discursiva, se alternan dos espacios: uno teórico que explora diversos contenidos en relación con la escritura y otras producciones discursivas. Así se trabajan temáticas como: el papel de la escritura en la historia y la cultura, las diversas teorías lingüísticas en relación con la escritura, psicología de la escritura, etc. El otro espacio es el de taller en el cual se fomenta la práctica asistida y la práctica autónoma. Estos talleres buscan en primera instancia, dar a conocer la normatividad presente en la producción escrita: puntuación, ortografía, coherencia, cohesión, etc., de acuerdo a cada tipo de superestructura, pues resultan de diferente aplicación en un texto argumentativo que en uno narrativo de carácter literario.

El taller se trabaja a partir de varias etapas. Inicialmente se les solicita a los jóvenes que exploren sus actitudes sobre la escritura y que pongan en evidencia las temáticas sobre las cuales les gusta escribir, pues ya se ha comprobado que resulta más fácil producir sobre temas que se conocen y disfrutan (Hayes, 1996). Estos temas son el estímulo inicial para despertar el interés y el gusto por escribir, porque en realidad, la mayoría de estudiantes manifiestan pereza, desidia y una marcada preocupación por los constantes fracasos y errores que cometen. En concordancia con lo anterior, se comienza con documentos que representen un desafío acorde a las capacidades iniciales, pero que no sean demasiado simples o fáciles para no generar un esfuerzo. Esto ayuda a minimizar el potencial de fracaso y logra que los estudiantes evidencien que pueden producir buenos textos.

Los documentos generados en esta primera etapa no son calificados en términos de asignación de una nota, sino que, si el estudiante no alcanza las expectativas en relación con el texto, se le proporciona una retroalimentación que le señala los errores y debilidades del texto, y se le solicita que lo repita, en vez devolvérselo con una mala nota. Si en la segunda ocasión todavía comete equivocaciones, de nuevo se le pide que lo repita a partir de una nueva retroalimentación. Solamente, cuando se ha permitido la

reelaboración con la asistencia del profesor y se entregue un último texto, se le asigna una nota. Estos ciclos de correcciones permiten que los educandos comprueben que la escritura es un proceso y la importancia de la corrección para el éxito del mismo. Además, cada persona tiene un ritmo y unos hábitos diferentes, por lo cual, se le brinda al alumno un acompañamiento individual que le brinda más confianza y seguridad.

Luego de abordar los textos iniciales (como cartas, resúmenes y reseñas) se realizan textos más complejos como ensayos y cuentos. Ya en este punto, los estudiantes no necesitan un acompañamiento tan cercano, pues como señala Vigostsky con su noción de la Zona de Desarrollo Próximo, se le ha proporcionado herramientas para que pueda producir de una manera más independiente (Eggen y Kauchak 2001). Los ensayos se elaboran teniendo en cuenta las temáticas elegidas, y se complementan con debates que ayudan a consolidar las estrategias argumentativas.

De otro lado, tanto en las clases prácticas como en los talleres se realizan pequeños ejercicios lúdicos como crucigramas y acertijos. Con el mismo objetivo de minimizar la ansiedad, se realizan prácticas escritas en texturas diferentes al papel, como tablillas en barro (similares a las aparecidas al inicio de la escritura en Mesopotamia hace aproximadamente 5.000 años, y que sirven como pretexto para explicar el nacimiento y evolución de los sistemas alfabéticos), madera, tela, etc.

Toda esta práctica está basada en el alejamiento del tradicional escrito en papel con temáticas impuestas y descontextualizado y producido exclusivamente para el docente. Por ello, se busca diversidad de interlocutores, ya que, en el caso de las cartas se envían a diferentes personalidades o a sus propios compañeros; sobre las reseñas, se publican en blogs; y sobre los cuentos o crónicas, que participen en concursos de otras instituciones. Al permitir que el destinatario cambie, se proporciona al estudiante la oportunidad de entender la relevancia de considerar al público, dado que el texto debe adaptarse a las características de éste. Asimismo, puede experimentar con diversos estilos discursivos (tonos, dialectos, actitudes) de acuerdo a lo que desea generar en su lector. La importancia de trascender al docente como sujeto de interlocución, reside en que se le brinda al estudiante una situación comunicativa para que la aborde, teniendo en cuenta todas las dimensiones que el contexto conlleva: dominio, tipo de evento comunicativo, funciones, intención, propósito, características espacio-temporales, rol

del participantes, rol social, pertenencia, los otros sociales y las representaciones sociales (Van Dijk 1999). Este marco permite construir textos que involucren factores que están presentes en cualquier otra interacción comunicativa escrita, en contraste con el texto cuyo único objetivo es ser evaluado por el docente para obtener una nota.

Otra práctica útil ha sido la escritura colaborativa puesto que los estudiantes se sienten apoyados tanto técnica como moralmente por sus compañeros, y su ayuda puede emplearse en cualquier punto del proceso: en la planificación, la producción o la corrección. Finalmente, La creación de concursos internos, en los que solamente participan los miembros del grupo, constituye un espacio de reconocimiento, premiado simbólicamente a través de libros, menciones y elogios públicos.

Las anteriores actividades han resultado muy exitosas, en la medida que nos han permitido evidenciar un proceso continuo de mejoramiento en nuestros estudiantes, además de incrementar su motivación y exploración personal de debilidades y fortalezas en la producción escrita. Estas actividades promueven la práctica constante que consolide las destrezas de la escritura, pues como afirma Hayes (1996):

la práctica de la escritura proporciona a la gente otros tipos de conocimiento que son útiles para escribir. Con el incremento de la experiencia, por ejemplo, los escritores pueden adquirir estrategias más efectivas de escritura, estándares más refinados para evaluar los textos, más facilidad con un género específico, etc. Se asume ampliamente, además, que la experiencia de escribir es esencial para el desarrollo de habilidades más avanzadas en la escritura. La literatura sobre prácticas expertas proporciona algunas observaciones útiles sobre la relación de la práctica y la habilidad de escribir. (...) Estos tres estudios indican que, incluso los individuos con mucho talento, requieren un largo período de práctica antes de que puedan producir una obra notable en la música, el arte o la poesía. Para alcanzar una práctica experta en cualquiera de los géneros de la escritura, también se requieren muchos años de experiencia. (p. 27)

De igual manera, la práctica ayuda a automatizar procesos que reducen el esfuerzo cognitivo demandado por toda producción escrita. (Kellog, 1994)

Para finalizar, estas actividades resultan interesantes en la medida que promueven un contexto real, con interlocutores diversos (no únicamente el profesor que juzga y evalúa), por lo cual permiten darle sentido comunicativo a la escritura, y no son simples simulacros aislados y sin propósito social. En conclusión, la escritura es una herramienta poderosa, no solamente por su intención comunicativa, sino también como actividad que nos ayuda a reflexionar y a desarrollar la significación de nuestra propia existencia, por ello, debemos aprovechar cualquier oportunidad que afiance esta habilidad en nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

EGGEN, Paul y KAUCHAK Donald (2001) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

HAYES, J.R. (1996), Un Nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura (pp. 1-27). En *The Science of Writing*. New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

HERNÁNDEZ MARTÍN A. y QUINTERO A. (2001) *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial síntesis.

KELLOGG, D. (1994) Process and performance (pp. 47-70). En *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.

VAN DIJK, T. (1999) Contexto (pp. 266-286). En *Ideología. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Gedisa.

VIGOTSKY, L. (1973) *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pleyade.