
2 La carta informal: Estrategia para perder el miedo a escribir

Por: Yenny Paola Gutiérrez y Luis Orlando Serna⁶

La Escuela Normal Superior de Popayán es un lugar que fue escenario de algunas batallas por la Independencia de lo que actualmente es la República de Colombia. Se encuentra ubicada en el sur de la ciudad de Popayán y se caracteriza por su enorme planta física, dotada de amplios espacios naturales, zona recreativa, patios de esparcimiento, canchas de deporte, salones, baños, aula máxima, restaurante y oficinas administrativas.

Inicialmente, esta escuela normal tuvo su sede en la ciudad de Cali. Después de una serie de trámites y gestiones administrativas, se logró reubicarla en la “Ciudad Blanca de Colombia”, para iniciar toda una vida de reconocimiento institucional por contribuir con la formación inicial de maestros. Es el lugar en el que permanecemos por muchos años de escolaridad, mientras nos percatábamos de la realidad de nuestro futuro compromiso: el ser maestros.

LOS RECREOS EN LA ESCUELA...

Gran parte de los niños que llegan a la escuela normal, son originarios de familias humildes, a quienes se les subsidia el acceso a la educación, ya que no pagan el valor total de la matrícula por su condición social de vulnerabilidad. Sus casas, unas propias y otras de alquiler, se ubican en los barrios populares de la comuna 6 de Popayán. Barrios que se han formado después del terremoto de 1983, que viven a diario situaciones conflictivas, a causa del desempleo y el desplazamiento forzado por la violencia y por las oleadas invernales en las zonas rurales del sur del Cauca.

⁶ Normalistas Superiores de la Escuela Normal de Popayán. Estudiantes de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca.

Contexto que es necesario identificar para entender los comportamientos de los niños en el aula que se ven influenciados por estas circunstancias.

Inicialmente, la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI- absorbió nuestra atención en el interés de elaborar una propuesta que nos permitiera obtener el grado de normalistas superiores. Por eso, obviamos las situaciones que ahora contamos, y que surgen en el diálogo al compartir las experiencias que hacen posible este escrito.

Una de estas situaciones fue el comportamiento diario de los niños que muestra ese canto característico, donde risa, llanto, quejidos, gritos y bulla en unísono nos dejaban sin otra posibilidad que acudir al canto de “La lechuza”⁷ y “El dedito saltarán”⁸, o simplemente ser pacientes.

Aún tenemos presente la necesidad de diferenciar los niños de las niñas, haciendo menos próxima una verdadera igualdad. Los recreos en la escuela eran parecidos a la unión del agua y del aceite, donde los niños con sus juegos de pelota, puños y competencia por ser los más rudos, se diferenciaban de las niñas que trataban de verse bien todo el tiempo, arreglando sus cabellos y compartiendo secretos y comida con sus compañeritas. Un micro mundo sexista que tildaba de “marica” o “gay”; “machona” o “marimacho” al niño o la niña que alteraba el orden normal de la socialización establecida.

Los nombres reales de los niños eran reemplazados por su mayor característica dentro de la escuela. Unos eran “los sapos” porque hacían todas las tareas, otros “los burros” porque no eran como los sapos, también se encontraban “los recocheros” porque siempre formaban el desorden en el salón, no faltaba “la ballena” quien comía más papas y salchichón en el recreo, y más sobrenombres despectivos que herían a los estudiantes. Esto hacía parecer que los niños estuvieran en cualquier otro lugar, menos en donde se forman integralmente.

NO SÓLO EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA SE ESCRIBE

Nuestra PPI la desarrollamos con los niños del grado quinto, tres cursos conformaban este grado, en total sumaban 109 estudiantes, los cuales tenían edades entre los diez y once años. Por sus dificultades en Lengua Castellana, específicamente en la construcción de párrafos,

7 “La lechuza”: La lechuza, la lechuza hace ¡Chist!, hace ¡Chist!, Como la lechuza (bis) yo hago ¡Chist!.

8 El dedito saltarán: El dedito saltarán, salta en la boca y dice ¡¡¡chist!!! (bis).

pensamos en trabajar esta área en la propuesta de investigación, porque vimos en los ejercicios escriturales que no segmentaban oraciones y no hacían uso adecuado de los signos de puntuación. A falta de una previa planeación del escrito, sólo funcionaban a partir de lo que hablaban, sin rigurosidad respecto del propósito comunicativo.

Nos dimos cuenta que este problema no sólo se presentaba en esta clase, pues también se daba en las diferentes asignaturas que orientábamos esto nos hizo cambiar la noción que sólo en la clase de Lengua Castellana se podía practicar la construcción de párrafos, porque vimos en la evaluación, un punto de partida transversalizado que nos daba una visión más amplia del problema. Por ejemplo, cuando hacíamos una evaluación del área de Ciencias Sociales, las respuestas de los niños, carecían de un orden argumentativo, que dificultaba la comprensión de la respuesta.

Para la formulación de la propuesta, se hizo un diagnóstico de las producciones escritas de los estudiantes, en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales. Se trabajó en la producción de párrafos para desarrollar las diferentes habilidades de pensamiento⁹, propuestas en los planeadores de cada maestro en formación, mediante talleres para que los estudiantes desarrollaran diversos ejercicios que apuntaran al fortalecimiento de sus habilidades escriturales.

Inicialmente se realizaron numerosos ejercicios que permitieron obtener evidencias de los escritos de los estudiantes, posteriormente se aplicaron talleres diseñados para mejorar su escritura y se enseñaron algunas bases gramaticales que les fueran útiles para la producción de textos.

EN ACCIÓN COMO MAESTROS EN FORMACIÓN

Fue en el grado quinto donde nos poníamos en acción como maestros en formación, con la pedagogía como herramienta indispensable. A pesar de todas las vivencias difíciles, es importante resaltar que la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Popayán -ENSP-, fue el espacio que preferimos para nuestra formación. La presencia como profesores-practicantes en esta escuela, fue antecedida por una serie de gestiones que reflejaba la seriedad y compromiso de la escuela normal como formadora de quienes deseamos transformar nuestro entorno más próximo.

⁹ Las habilidades de pensamiento a las que nos referimos son las que empleamos en la formulación de procesos y subprocesos que apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas. Teóricamente este trabajo se fundamentaba en los Estándares de Lenguaje para los grados cuarto y quinto. COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [En Línea]. Bogotá: Autor, 2006. [Citado en junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>>

Afortunadamente la planeación curricular del Programa de Formación Complementaria de la escuela normal, tiene unos reajustes que hacen del proceso de la Práctica Pedagógica Investigativa -PPI-, el eje central de nuestra formación. Algo que les reconoceremos a nuestros maestros asesores, es que nos permitieron nacer al mundo de las explicaciones y los consejos; la tolerancia y el regaño; las risas y los gritos; la bulla y el reclamo por el silencio... Un mundo que a veces pareciera estar pintado en las grandes teorías educativas, pero que dista mucho del mundo real donde todos los niños exigen y reclaman un escenario de vida escolar más armonioso.

Son muchas las dificultades que identificamos en nuestra formación como maestros. Una de ellas, es la dependencia del preparador de clase en el momento de poner en práctica lo planeado. Tanto así, que nos invadía el miedo cuando las clases viraban a otros aspectos que no se encontraban en los preparadores. Con el paso del tiempo y las constantes prácticas en la escuela, estos síntomas de inexperiencia sólo perduran en los recuerdos, exigiéndonos nuevas estrategias para hacer de la PPI un verdadero lugar de formación.

El contexto nos hace pensar que el ser practicante es una prueba difícil para quien decide ser maestro sin tener aptitudes o gusto por educar. Este no es nuestro caso, pues la vocación como impulso vital no nos dejaba desfallecer ante la falta de experiencia por ser novatos en la labor de educar. La experiencia al iniciarnos como maestros en formación, tuvo distintas fases, donde interactuar, convivir y enseñar, eran los propósitos fundamentales que se tenían dentro del aula. No fue nada fácil cumplirlos, porque alzar la voz, regañar y evaluar fueron los tres inconvenientes que tuvimos para cumplir dichos propósitos.

Los errores, frente al manejo del grupo fueron los que poco a poco nos dejaron el sinsabor de situaciones nada gratas. Por un lado, no nos gustaba gritar a los niños, porque sabíamos que este ambiente generaba mucha tensión. Por otro lado, la presión que sentíamos era que si no “controlábamos al grupo” no podíamos “dar la clase”. Así que, un día sin mayor justificación y convencimiento de lo que haríamos, pensamos en darle a los niños una tarjeta azul que decía: “tienes la palabra”¹⁰; no creímos que esto lograra tanto impacto en los niños, que dejaron de gritar para participar. Fue un logro del que no dejamos de sorprendernos.

10 El ejercicio consistía en presenta una tarjeta azul y una roja. La tarjeta azul decía: “tienes la palabra” y la roja: “escucha a tus compañeros”, los niños pedían la tarjeta azul cuando querían participar, mientras que quien hablara sin tener el turno tendría una tarjeta roja.

El sonido del timbre significaba felicidad para los niños, pues cada vez que éste sonaba, ellos se alegraban y salían corriendo del salón. En los descansos, las zonas recreativas se convertían en campos de boxeo. Sólo la presencia del maestro podía evitar y solucionar este tipo de situaciones. En el caso de los niños de quinto, el recreo era disfrutado en todo el sentido de la palabra, porque 5-1 y 5-3 se enfrentaban en un partido de fútbol. Aunque dejaban de lado a los de 5-2 a los que ambos cursos calificaban de “malos”, pues el fuerte de este grupo era el bádminton. Algunas niñas iban a hacerles barra y otras se distraían corriendo por la escuela. Los descansos para nosotros eran melodías vivas porque los niños reían, jugaban y hasta lloraban, pero se divertían porque estos espacios eran verdaderos recreos.

El regreso al salón era frustrante, la diversión se convertía en examen, exposición o un resto de mañana escuchando al profesor. Tratábamos que esto fuera de la mejor manera, haciendo actividades fuera del salón o dejando unos minutos para que nos contaran cómo les había ido en el partido, pues siempre salían comentarios que provocaban risa, con la promesa de dejarlos salir quince minutos antes para jugar, continuábamos la clase.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LECTURA Y ESCRITURA

Otra fase de nuestra práctica fue la de orden disciplinar. Cada mes nos apropiábamos de un área del saber: Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas; rotar significó un nuevo aprender, había clases activas como pasivas. Esta práctica nos fue definiendo como “buenos” en la enseñanza de una de estas asignaturas, de acuerdo con el interés que presentaban los niños.

Observamos que la Lengua Castellana transversaliza las demás áreas del conocimiento escolar, por lo tanto las actividades escritas tenían un valor central en el desarrollo de nuestras jornadas. La aceptación de los niños del trabajo escrito fue diferente, razón por la cual realizamos talleres en clase que apuntaban a mejorar aspectos como la puntuación y la redacción sin dejar de lado la lectura que se hallaba inmersa en este proceso. Así, definimos un tema y un problema desde el área mencionada, también fue nuestro inicio como maestros investigadores en educación, un proceso interesante, pues nos vimos en otro espacio, el de la pedagogía, donde estuvieron las teorías en contacto con la realidad que vivíamos en la escuela.

El desarrollo de la producción escrita se concebía desde la construcción global de lo que se quería expresar¹¹. Un primer aspecto para la definición del tema de trabajo, es que entendíamos la producción textual desde el signo lingüístico, como la unidad dialéctica significante-significado, en donde no puede existir una parte sin la otra¹². Es verdad que el niño a temprana edad emite sonidos o balbuceos que se podrían asimilar con ciertas grafías o frases, pero ya, en un nivel mayor de pensamiento, como es el caso de los niños de quinto grado, el propósito fue trabajar cadenas de signos lingüísticos significativos, para que la producción de sus textos tuvieran sentido. El segundo aspecto a tratar es el aprendizaje significativo.

Pero ¿Qué se entiende por aprendizaje significativo? Retomamos la afirmación que “No habrá aprendizaje si éste no es significativo”¹³. Esta teoría propone relacionar las ideas o conocimientos previos de los estudiantes con los conceptos nuevos, que se le presentan de manera coherente¹⁴. Los niños tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para relacionarlos con los nuevos conocimientos. De esta manera, los conocimientos previos y las nuevas informaciones interactúan, en esta interacción ocurre una evolución como producto de los nuevos conocimientos que de una o de otra manera vienen a afectar los anteriores. Un ejemplo de ello, se pudo apreciar así:

Los estudiantes de quinto manejaban algunas nociones acerca de los elementos que conforman la oración como preposiciones, adverbios, entre otros. Luego llevaron a la práctica todos estos conceptos por medio de producción de párrafos, para ello se hicieron actividades de exploración e investigación dirigida, a partir de la descripción y narración de las situaciones representadas en algunas fotografías; la manifestación de sentimientos vividos en juegos como el guía y el invidente y otras actividades. Éstas permitieron conocer el párrafo como una composición que necesitaba de los elementos ya trabajados por los niños.

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares, el acto comunicativo, ya sea oral o escrito, no se da con palabras sueltas, ni con oraciones aisladas. Esta concepción nos permitió replantear nuestra PPI, pues no considerábamos la escritura como la enseñanza parcelada de letras, frases y oraciones aisladas y descontextualizadas. Haciendo esta claridad nuestro

11 COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana* [En línea]. Bogotá: Autor, 1998. [Consultado en junio de 2011]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>>

12 SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 2005.

13 VYGOTSKY, Lev. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Mexico: Grijalbo, 1968.

14 AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Ed. México: Trillas, 1983.

grupo de trabajo dedicó su esfuerzo a la producción de textos con sentido significativo. De esta manera la pregunta para nuestra propuesta de PPI fue: ¿Permite la carta informal la construcción de textos significativos en los estudiantes del grado quinto...?

El aspecto disciplinario y práctico fue para nosotros un reto por asumir; sabíamos de nuestras dificultades a la hora de enseñar y es que ningún proceso de lectura y escritura es fácil. Enfrentamos a un proceso de investigación en el aula, era una novedad, e hizo que estudiáramos no sólo acerca de las teorías de aprendizaje sino de cómo formular problemas de investigación, elaborar objetivos, delimitar el campo específico de conocimiento, triangular los aspectos disciplinares, investigativos y metodológicos, pasos que gracias a las asesorías íbamos entendiendo.

Entre estas ayudas resaltamos el diario de campo, la colcha de retazos y las entrevistas. El diario de campo, porque era traducir una práctica dialógica a una práctica escrita-reflexiva, donde el análisis de evidencias era contundente con lo que planteábamos como logros. La colcha de retazos nos permitía contrastar ese propósito de enseñanza, que era el de mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado quinto. Las entrevistas, consignadas en el diario de campo, mostraban esa parte humana, lo que pensaban los niños acerca de su formación en la escritura, algunos aseguraban que no les gustaba escribir porque era algo que solo necesitaba de correcciones y que era difícil.

Estas se constituyeron en nuestras evidencias, con las que iniciamos la sistematización, que tuvo sus inconvenientes por la gran cantidad de información recogida. Razón por la cual decidimos ubicar una población muestra, con aquellos estudiantes que mostraron mejor desempeño, a pesar del bajo rendimiento que habían presentado antes en el desarrollo de la materia.

Reunimos a pensar en investigación educativa, nos llevó a explorar los mundos virtuales y escritos. En clase, la observación directa nos permitió identificar la estrategia de aula que definimos implementar, la carta informal. Encontramos que los niños, en especial las niñas, escribían en papelitos mensajes de amistad o de amor. Seleccionamos la carta informal porque no es la que regularmente se usa para hacer una petición, sino la que ellos usaban, que solo tenía de encabezado una fecha, el contenido y luego decían para quién iba dirigida. También abordamos la carta formal, pero a ellos les interesó más la carta informal porque se escribía desde una situación vivencial.

Definimos nuestra estrategia, según los derroteros para elaborar textos libres¹⁵. Al llegar a clase con estas actividades planeadas, los niños respondieron a ellas de la mejor manera. Luego de pensar cómo iban a escribir, ellos re-escribieron sus textos, pues sabían que un amigo invisible los leería y les respondería. Se dieron toda clase de escritos, por ejemplo una invitación para jugar baloncesto, para enseñar a jugar fútbol, una carta que reflejaba la tristeza por la desintegración de un grupo de amigas. A los niños les gustó mucho esta actividad, pues se inspiraban ante la motivación de un posible lector.

Cabe notar que nunca vimos necesaria la vinculación de la propuesta de PPI al Proyecto Educativo Institucional -PEI-, porque considerábamos que era más importante abordar las dificultades que se nos presentaban en el aula. Sin embargo, la propuesta tenía una conexión directa con el PEI, planteado con un enfoque comunicativo, en el cual la Lengua Castellana es el área principal, lo que nos permitió trabajar sin ningún inconveniente. Esto facilitó la planeación, ejecución, evaluación y socialización del trabajo realizado con los niños. Además, la propuesta se fue transformando y siempre tuvo un horizonte comunicativo, que sirvió como pretexto para trabajar el párrafo, como propuesta de PPI. En la construcción del párrafo, también vinculamos la ortografía, los tiempos verbales y el uso de los signos de puntuación. También, pensamos que la enseñanza de la Lengua Castellana en la práctica deja de lado otros enfoques que permiten relacionarla con las demás áreas, y esto es una limitante. Vale reconocer que la propuesta si tuvo relación directa con el PEI, aunque, en su momento no fuimos conscientes de ello.

La dificultad de escribir se nos hizo muy común, pues como estudiantes la tuvimos al iniciarnos en el proceso, el cual fuimos mejorando con la práctica de la escritura. Como quien dice: "se aprende a escribir escribiendo" y esta idea fue de desagrado para unos cuantos estudiantes, que no les gustaba la materia. Para otros fue interesante porque potenció sus estilos de escritura y la idea sirvió para recuperar esas habilidades.

Con el primer taller, de construcción de párrafos, que fue una "pincelada" gramatical, los niños fueron conscientes del buen escribir. De hecho, algunos confundían palabras o redactaban mal las oraciones y quienes leían no entendían lo que sus compañeros escribían. El mejoramiento escritor se lograba cuando intercambiaban los escritos para ser leídos en voz alta. De esta manera fueron poco a poco entendiendo el complejo mundo de la escritura y ganaron experticia, lo cual fue un reto. La autobiografía, la biografía

15 Texto libre de Celestin Freinet. Este texto nos interesó porque vimos cómo este maestro trabajó las cartas para que otros las leyeran.

de los papás¹⁶ y las cartas informales al amigo secreto, se constituyeron en buenos pretextos para escribir grandes textos. Nos maravillábamos de aquellos estudiantes que eran “regulares” y que lograron avanzar con sus escritos vivenciales, lo cual nos hizo pensar sobre el impacto de nuestras acciones como maestros practicantes.

REFLEXIONES FINALES

La fase de sistematización permitió el encuentro de saberes propios de la enseñanza de la escritura en Lengua Castellana, la apropiación de los mensajes escritos de carácter informal que circulan entre compañeros en el aula de clase, como base para hacer una propuesta de PPI.

El desarrollo de la PPI permitió contrastar entre las teorías educativas y la elaboración de textos significativos de los niños de grado quinto. A la vez, que se comenzaron a crear estrategias pedagógicas para la enseñanza de la escritura en Lengua Castellana.

El ser maestro es una labor muy ardua, porque dar clases de cinco áreas escolares en una misma jornada agota, pero esto no se puede convertir en un obstáculo para recrear estrategias basadas en nuestras propias ideas.

Los niños exigen al maestro en formación, actividades que resulten más comprensivas y que tengan en cuenta sus ritmos de aprendizaje.

Esta experiencia nos dejó como enseñanza, la necesidad de comprender la otredad, la edad, las ideas y sobre todo la escritura de los niños.

¹⁶ La actividad consistía en que los padres de familia contaran algunas experiencias de vida, mientras los niños tomaban apuntes sobre lo relatado.

SABER PEDAGÓGICO EN EL CAUCA:
Miradas de maestros en contextos de diversidad

Compiladores:

Gloria Judith Castro y Ulises Hernández

Autores:

Julieth Magally Atillo, Yenny Paola Gutiérrez, Luis Orlando Serna, Luz Janet Dorado, María del Carmen Cifuentes, Erika Palechor, Ruber Higón, Clara Stella Alzate, Martha Teresa López, Edwin Andrés Murillo, Sandra Lorena Moreno, Henry Vargas, Olga Marlene Campo, William Fernando Fernández y Pastor Benavides

Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias
y Contextos Culturales - GEC
Red de Investigación Educativa - ieRed
Universidad del Cauca
2012

© Universidad del Cauca
© Los Autores

Universidad del Cauca
Calle 5 No. 4 - 70
Conmutador: (57+2) 8 20 98 00
Popayán - Colombia

ISBN: 978-958-732-101-2
Sello Editorial Universidad del Cauca
Fecha: Marzo 2012
Diseño de Caratula y Contenidos: Alex Francisco Audivert



Se permite la copia, presentación pública y distribución de este libro bajo los términos de la Licencia Creative Commons Reconocimiento - No Comercial, la cual establece que en cualquier uso: 1) se de crédito a los autores del libro; 2) no se utilice con fines comerciales; y 3) se den a conocer estos términos de licenciamiento. La versión completa de la licencia se encuentra en la dirección web: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/co/>

Este libro y otros generados por el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales - GEC o por la Red de Investigación Educativa - ieRed, se pueden descargar de: <http://www.ired.org/libros/>