

Mayúscula inicial vs. oración

MAYÚSCULA INICIAL, UN PROBLEMA MAYÚSCULO

María Teresa Giacuboni

*“ . . . Los docentes encaran
los problemas de aprendizaje
usando la comprensión de una manera
similar a los alumnos . . . “*
La escuela inteligente, Perkins.

Deseo contar una experiencia que me pareció significativa para poder pensar mi labor en la escuela, el asesoramiento pedagógico. Siempre creí que la reflexión, la experiencia, la lectura de material teórico, la meditación con otros, la planificación de propuestas como aportes para una nueva práctica, eran garantía de una enseñanza que asegura el aprendizaje de los alumnos. No tuve en cuenta en este proceso el valor de lo circunstancial, lo espontáneo, aquello que aparece sin haberlo planeado; así como tampoco, el tiempo necesario para formar estructuras de pensamiento adecuadas para el razonamiento, presentes en todo proceso de aprendizaje, tanto de alumnos, como de los adultos involucrados.

Desde mi rol de coordinadora pedagógica, en una EGB privada bilingüe del gran Bs. As., pienso que mi principal tarea es intervenir sobre los docentes para promover su interés reflexivo en la práctica pedagógica intentando delimitar lo que debemos y queremos enseñar para que los alumnos puedan desarrollar su capacidad de comprensión, su propia práctica reflexiva y su juicio creativo.

Algunos contenidos de enseñanza causan más preocupaciones que otros para los maestros y forman parte de los ritos escolares. Uno de esos contenidos es el uso de la mayúscula y en especial la mayúscula al inicio de una oración. Pareciera que los maestros piensan que es un conocimiento sencillo y por eso basta con transmitirlo para que los alumnos utilicen esa regla y que no lo hagan solos es por olvido o desinterés.

LA MAYÚSCULA INICIAL es UN PROBLEMA MAYÚSCULO.

Mi desafío es que los docentes puedan pensar porque los alumnos no escriben las mayúsculas, pero que esa práctica sirva para que los alumnos utilicen lo que aprenden,

conozcan como conceptualizan, que elementos del proceso deben tener en cuenta y que nuevas propuestas pueden plantear.

Pese a que mi trabajo es con los maestros, mi mirada es hacia los intercambios entre el docente, los alumnos y los procesos de conocimiento en relación con el contenido. Pero, con la mayúscula inicial perdí de vista como aprenden los adultos, no teniendo en cuenta la necesidad de la relación directa entre la práctica y el tiempo necesario para poder revisar juntos nuestros preconceptos.

Trabajando con Cecilia, maestra del área de lengua en 4^{to} año, al comienzo de las clases, surgió un planteo “. . . Ya repasamos que al iniciar una oración deben escribir mayúscula pero, no lo escriben. . . “ Los alumnos comienzan con el aprendizaje del uso de mayúscula en 2^{do} año, después de aprender la letra cursiva.

Mi intervención era un planteo sencillo, “. . . los chicos ¿saben que es una oración? . . . “. Yo pensaba que partiendo desde el concepto que los chicos tenían de oración, Cecilia, podría plantearse porque no usaban mayúscula. Mi propuesta era sólo una pregunta para que la docente pudiera meditar sobre su práctica.

Las mayúsculas aparecieron como un problema mayúsculo.

En un encuentro accidental en el aula veo a Cecilia enojada con sus alumnos, planteándoles la necesidad de poner mayúscula al iniciar las oraciones. El enojo de Cecilia me permitió comprender que ella debía escuchar las conceptualizaciones que sus alumnos tenían sobre las oraciones para que pudiera pensar sobre ello. Con un acuerdo casi táctico con ella les pregunto a los alumnos: “¿Qué es una oración?” Los chicos ya habían definido el concepto de oración en 2^{do} año y lo habían precisado en 3^{to}. Tenían una correcta conceptualización, y aunque no totalmente precisa, nos pudieron decir:

- “Lo que se dice se separa por ideas”.
- “Las oraciones nos cuentan algo”.
- “Las palabras que forman la oración tienen que ver, coinciden”.
- Las oraciones se pueden decir o escribir.
- Al escribir las oraciones se inician con mayúscula y terminan con punto.
- Si se continúa con la misma idea se realiza punto seguido y se escriben en el mismo párrafo.
- Si se cambia de idea e inicia un párrafo nuevo y es punto y aparte.

Pero también dijeron:

- Una sola palabra no puede ser oración.

- Tampoco es oración cuando tiene signos de exclamación o de interrogación.
- Ni las palabras que no tienen artículos o adjetivos. Por Ej.: Libros, cuadernos y lápices.
- Ni las palabras respuestas a preguntas. Por ejemplo:
 - ¿Qué usaste para escribir?
 - Una birome.

Cecilia escuchó a sus alumnos, escribió en el pizarrón los conceptos que tenían sobre las oraciones y les pidió que los transcribieran a sus cuadernos.

Pudimos apreciar que los chicos tenían criterios que desconocíamos, que justificaban que no escribieran mayúscula inicial. La despreocupación o la desatención no eran las únicas causas de omisión.

Cecilia y yo sabíamos por haber leído, reflexionado y visto en la práctica que, aunque los alumnos pueden producir textos desde un comienzo, la comprensión de las oraciones es más tardía. Conversando sobre lo que ya conocíamos y lo que pudimos conocer acerca de lo que creían los alumnos, nos planteamos en nuestro espacio de reflexión ir trabajando sobre las concepciones erróneas que los chicos tenían de las oraciones con ejemplos desde textos elegidos especialmente o del libro de literatura que estaban leyendo. Otra actividad que nos planteamos fue que ante la omisión de la mayúscula inicial en los escritos de los alumnos, recapacitaran en forma explícita y sistemática sobre sus hipótesis referidas al concepto de oración replanteándose formulaciones correctas.

Provocamos que los alumnos tengan acciones tanto sobre las reflexiones del concepto de oración como sobre la decisión de escribir mayúscula inicial, esto promovió que se sintieran protagonistas buscando diferentes soluciones posibles y también se hicieron más responsables sobre el formato de lo que escribían.

Cecilia aprendió que los chicos tienen criterios sobre los contenidos que es necesario hacerlos explícitos para poder regular la dirección de la conceptualización correcta. Con las mayúsculas, comenzó a aprender a plantearse preguntas, a plantearse que el aprendizaje es de los alumnos pero que también debe ser de los adultos y que se logra desde la reflexión sobre la teoría, la práctica y la posibilidad de pensar con otros. El problema no era la mayúscula sino las oraciones, este era el contenido sobre el cual debía trabajar, rompimos un rito: el de las mayúsculas como el de contenido importante.

Yo me planteé que los adultos necesitan algo más que la reflexión desde la teoría, que deben poder pensar directamente sobre las situaciones en las que trabajan y plantearse preguntas para que sus actuaciones sean más adecuadas. Tuve la convicción que los adultos para poder aprender necesitamos un proceso de búsqueda y experimentación, de reestructuración de ideas, intercambiándolas con otras personas, igual que el proceso de nuestros alumnos, y en este proceso es necesario dar el tiempo para poder formar estructuras de razonamiento. También, a pesar de la importancia que le doy al trabajo por y en el proceso, necesité reconocer que lo circunstancial es importante y que es inevitable darnos espacios para poder incluir su análisis en nuestras acciones. Desde estas convicciones ya no teníamos un problema mayúsculo.

Pero surgieron nuevas preguntas:

Los adultos que llegan al pensamiento formal ¿Tienen pre-conceptos? (desde lo funcional como lo estructural) ¿Cómo intervenir sobre ellos? ¿Es posible controlar todos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje del adulto? ¿Cómo incluir lo circunstancial en la labor docente? ¿Cómo hacer para que los tiempos individuales de aprendizaje de los adultos no interfieran en los tiempos institucionales?

También tuve la certeza que estos interrogantes debían ser incluidos en mis reflexiones sobre la práctica docente, eran un PROBLEMA DE MAYORES, de todos los mayores que intervienen en la tarea docente y que por lo tanto que debemos resolverlos por COLEGIABILIDAD.