

mulamos nuestras prácticas docentes, pues como postulamos al principio la realidad del aula nunca es igual ante iguales condiciones que pueda brindarnos una institución.

Es por eso, que continuamente debemos preguntarnos: ¿Cantidad o calidad de enseñanza? ¿Estoy dando los conocimientos de la manera más actualizada posible? ¿Estoy generando algo nuevo en mis alumnos? ¿Es aplicable y transmisible la construcción de este conocimiento a situaciones diversas? ¿Enseño en extensión o en profundidad?

Es cierto que ejercitar dichas cuestiones no es algo sencillo. Es algo que nos sitúa en otra dimensión del saber y que exige de quien imparte los conocimientos una participación activa.

Creo que la decisión de modificar las estrategias de enseñanza ante la realidad de cada cursada, dará como resultado un conocimiento no solo basado en la infinita repetición de distintas cuestiones teóricas, sino en la articulación de la práctica con la teoría. Es allí donde creo está la respuesta del para qué.

Nos encontramos infinidad de veces con la reticencia a la teoría por parte de nuestros alumnos y la queja interminable de nosotros docentes ante este desapego por los textos y otra vez vuelvo a preguntarme. ¿Hay algo de tal o cual autor por lo cual el alumno comprende que lo que postula el texto es necesario para el desarrollo de la práctica?... Y, si simplemente no es accesible para él la observación ¿Soy clara en la explicación de la teoría que el autor postula?

No se trata solamente de enumerar bibliografía sino de poder asimilarla. Tampoco es cuestión de dar servido, sino de hacer uso del buen sentido y hacer ver a nuestros alumnos que el conocimiento lo van construyendo ellos mismos. Que nosotros docentes podemos dar las pautas dentro del aula pero que la apropiación del saber corre por cuenta de ellos.

Que no es el simple hecho de cumplir con la asignatura lo que asegura una buena cursada, sino que el saber de la cursada tiene que ser extensible a la construcción de un sentido que no puede ni debe ser acabado.

Que la construcción del conocimiento deriva de proponernos mutuamente metas y de hacernos partícipes en la elaboración de los planes para alcanzarlas.

Que muchas veces las metas conllevan obstáculos que no deben esquivarse y que la obtención de las mismas tiene que ver con hacerse cargo y remediar esos obstáculos. Que los errores son necesarios e inherentes a la construcción del saber.

Que nuestro papel como docentes no es asumir el de ser experto en simplemente señalar, sino que acompañamos al alumno en el proceso de encaminarse y corregir. Porque si se tratase solamente de señalar, no estaríamos enseñando, sino que nos dedicaríamos a reproducir una práctica, que tiene que ver más con el ejercicio exitista de vincularnos con nuestros alumnos, solo cuando obtenemos buenos resultados y que nos aparta del hecho de acompañarlos en el camino. Ya no seríamos guías para ellos.

Y es que del camino se trata. De la calidad de las metas que nos tracemos en ese camino dependerán nuestros resultados. Del esfuerzo que pongamos en la consecución

de las mismas, dependerá que se genere un conocimiento que implique una construcción de sentido.

Finalmente cuando hablamos de la construcción de sentido, creo que está la clave del para qué de tal o cual tópico a enseñar y es para que ese sentido sea realmente aplicable a los diferentes ámbitos por los que el alumno en un futuro habrá de transitar y aplicar el conocimiento sólidamente construido.

Cuestiones en torno a la comunicación escrita

Marcelo Bianchi Bustos

Las peculiaridades de este siglo devorador de vidas y de energías cuyos signos distintivos son la creciente especialización que obliga al hombre a una permanente actualización para progresar, la presión informativa, la carencia de tiempo para el ocio fructífero, para la elaboración, exigen cada vez más al hombre saber organizar sus esfuerzos, aplicar normas y principios que le permitan economizar tiempo y energías y evitar una desgaste inútil, perder esfuerzos mal orientados que lo sumerjan en el desaliento.

Fernández, 1992: XV

Si bien el fragmento que sirve de epígrafe a este trabajo fue escrito hace ya más de una década, su contenido no difiere de la realidad que viven todos los profesionales en lo que va del siglo XXI. La necesidad de estar mejor comunicados – y cuando se dice mejor no se hace referencia sólo a la tecnología necesaria sino a aquello que depende de cada uno de los hablantes/usuarios de la lengua-, hace que sea necesario desarrollar al máximo determinadas competencias, entre ellas la de la comunicación escrita.

La universidad, sus demandas y la escritura

Comenzar por un diagnóstico de los problemas en torno a la lengua entre los estudiantes ingresantes al primer año de la universidad puede parecer un lugar común pero también necesario como para poder comprender la importancia que tiene el trabajo, la corrección y la evaluación en un área tan compleja como lo es la de la expresión oral y escrita. Peter Scott, académico de la Universidad de Leeds, señaló que hace más de una década Daniel Bell sostuvo que, en un futuro no muy lejano, “el conocimiento reemplazará a la energía... como el principal recurso” de un nuevo tipo de sociedad, la del conocimiento. Además, afirmó que “cualquiera que aspire a ser experto o a incorporarse a una elite tiene que ser hoy, un graduado universitario.” (Scott, 1999: 71)

Esa expresión es un territorio con dueños -cada uno de los hablantes de la lengua- y con responsables -ellos y los docentes de todas las asignaturas, más allá de que por una vieja creencia preocuparse de esas cuestiones es tan sólo un problema para aquellos vinculados con las letras y la comunicación- pero no un territorio cualquiera sino uno que parece, o bien inexplorado, o bien poco transitado. La pobreza del vocabulario, la vaguedad de los conocimientos, los grandes problemas en torno a la

escritura como la falta de cohesión y coherencia, la falta de comprensión lectora y los problemas para poder dar cuenta acerca de lo estudiado, etc., son algunas de las características de la comunicación de muchos.

Las competencias comunicativas necesarias para el alumno

Ser estudiante en el siglo XXI, o mejor dicho ser un hombre de este siglo – independientemente de la posición que cada uno ocupe – demanda el dominio de una serie de competencias fundamentales para poder desenvolverse en el contexto de la globalización, donde las continuas demandas del entorno requieren de todos el dominio de una serie de códigos, desde el de la palabra escrita hasta el de la imagen. En ese contexto complejo, el hombre se encuentra rodeado de textos, pero no desde la perspectiva tradicional sino desde una ampliada. Así, es posible pensar al texto como una unidad comunicativa, con sentido propio y significado, sea éste hablado o escrito, y más allá de la extensión que posea. Debe ser capaz de dominar, tanto a nivel de la producción como de la comprensión, la organización del mensaje comprendido como un conjunto de enunciados que entre sí forman un todo coherente y comprensible, que adoptará distintas modalidades discursivas, según la situación comunicacional en la cual se encuentre inscripto.

Hoy es necesario desarrollar las competencias comunicativas, discursivas y lingüísticas, con objetivos planteados en términos de corrección idiomática, desempeño verbal - oral y escrito - pertinente y coherente.

Es posible, entonces, intentar definir cada una de estas competencias en líneas generales:

- Competencia comunicativa: Derivada de la sociolingüística, refiere a las aptitudes y conocimientos necesarios para que un individuo pueda hacer uso del sistema de signos de la comunidad en la cual se desempeña.
- Competencia discursiva: Derivada de la lingüística del discurso, es aquella que le permite al individuo utilizar y seleccionar el tipo discursivo más adecuado para sus intenciones y situación comunicativa. Dentro de esta competencia, se considera pertinente la inclusión de la puntuación que aporta al texto escrito organización gramatical y perspectiva lógica, ya que la adecuación en el uso permite una mejor comprensión del texto escrito. Si bien su utilización recorrió un largo camino histórico, es hoy una de las marcas gráficas que diferencian el discurso oral del escrito. La enseñanza de la puntuación es uno de los puntos clave para ser abordados en la escuela durante el proceso de alfabetización, dedicando para ello el tiempo necesario de reflexión y análisis para su incorporación progresiva. Esta importancia deriva de que la puntuación hace referencia a fenómenos que sólo por su uso pueden quedar explicitados en un texto: las pausas (punto, coma, punto y coma), las entonaciones (exclamación, interrogación), los auxiliares (raya, paréntesis, asteriscos, guiones)
- Competencia lingüística: Son aquellas competencias que adquiere el individuo en su infancia al estar en contacto con la lengua de su comunidad (lengua materna). Esto le permite construir infinitos enunciados, aunque no los hubiera utilizado con anterioridad, reconociendo incluso las adecuaciones gramaticales.

Hay líneas de trabajo que consideran que un buen modelo teórico, al establecer pautas o normas, permite nuevos desarrollos teóricos que pueden dar cuenta de aquello que se distancia del patrón, y explicar las formas que toma ese alejamiento de la norma. De Beaugrande y Dressler (1997), sostienen que una ciencia del texto, debe explicar qué normas debe cumplir un texto para ser considerado tal, y definen 7 (siete) normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

En todo momento, es necesario que el estudiante universitario comprenda que la presentación o comunicación del conocimiento presupone:

- Prestar atención a la comunicación verbal (cuidar el tono de la voz, su volumen, modulación y timbre), la precisión en el uso del vocabulario, la corrección en el empleo de los términos técnicos y de las jergas profesionales, en suma: la calidad de la exposición.

- Poseer habilidad para comunicarse. Esta no es una tarea sencilla pues como sostiene Cassany (1995: 71) el estudiante al escribir nota que “el torrente de las ideas brota de forma natural de la mente, sin el orden ni la lógica que requiere la comunicación escrita. Tanto las listas como la prosa automática, los primeros borradores o las notas suelen ser anárquicos, desorganizados, sucios de fondo y forma. Hay repeticiones, mezclas, ideas inacabadas, palabras sueltas, lagunas, etc. (...) hay que seleccionar las ideas pertinentes, ordenarlas, tapar huecos y elaborar una estructura para el texto. La tarea implica tomar decisiones relevantes sobre el enfoque que tendrá el escrito y, en definitiva, sobre su eficacia”. También señala que “la tarea de ordenar las ideas implica escoger un texto entre muchos otros posibles. Mientras selecciona las ideas, las agrupa, las ordena, el autor determina el enfoque que dará a su texto: si tienen que ser prolijo o breve, descriptivo o narrativo (...) Estas decisiones no pueden ser gratuitas o irreflexivas: determinan el éxito final que tendrá la comunicación. En la medida en que seamos capaces de construir una buena estructura, la mejor, el lector comprenderá con mayor claridad y rapidez nuestra intención” (Cassany, 1995: 73)

- Utilizar los recursos auxiliares en forma adecuada y en el momento preciso ya sea para aclarar, ilustrar, motivar, inducir.

- Tener capacidad de síntesis y lograr relacionar el principio con el final de tal modo que si comenzó planteando problemas el lógico final sea presentar la solución de los mismos.” (Fernández, 138).

La evaluación, un aspecto importante en concordancia con las competencias, en vinculación con lo procedimental

Entendemos que la enseñanza como práctica social e intencional está orientada por un “deber ser” que se transforma en su base normativa y que la política de formación en tanto enunciación de dicho “deber ser”, es determinante poderoso de los qué y los cómo.

Schwartz, 2000: 35

La corrección en el área de Lengua ha experimentado una serie de cambios con el devenir de la disciplina en tanto materia escolarizada y que forma parte del currículum. Como es sabido, desde la conformación de nuestro sistema educativo se fijó que la escuela tiene la función de enseñar a leer y escribir. Por medio de su enseñanza, como lo señala Maite Alvarado (2001:13), las instituciones educativas ejercieron “una labor de disciplinamiento y de fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría”. Hoy la enseñanza de la lengua es central (no por nada su inclusión en los planes curriculares de las universidades ya lleva más de una década), y dentro de ella la tarea de la corrección, tanto por parte del docente como del alumno, es más importante aun. Hoy, con el paradigma que rige la enseñanza de la lengua desde la perspectiva comunicacional, corregir es una de las tareas más tediosas que existen y una de las de mayor complejidad pues se intenta que el estudiante aprenda y que no sólo vea cuál es su error (aspecto que no sirve de mucho pues si no se reflexiona no se llega a modificar el mismo). Hace un tiempo esta tarea también demandaba tiempo al docente pero era mucho más sencilla pues sólo se limitaba a marcar con rojo o verde las equivocaciones, asignar una calificación (que muchas veces no era buena, pues no se enseñaba a escribir textos pero después se les pedía a los alumnos que los realizaran correctamente). Hoy, desde las nuevas perspectivas de la didáctica y de las ciencias del lenguaje, la pregunta está en cómo tenemos que corregir. Lograr que en definitiva adquieran competencia comunicativa, requiere ante todo descartar el trabajo punitivo con el error. Antes bien, considerar la potencia constructiva del error en el marco de una intervención docente productiva, ayuda a lograr la reparación del mismo, permitiendo a los alumnos avanzar en la producción de textos. Asimismo, para ayudar al alumno a superar las falencias en su desempeño como escritor, el docente tiene que saber por qué se produce el error. Así como ayer tan sólo se limitaba todo a una mera marcación del error, hoy se pretende desarrollar una actitud de reflexión sobre el mismo y sobre los problemas que por dicho error se puede producir en lo que se intenta comunicar. Cuando se lee una producción realizada por los estudiantes, ¿se debe marcar la incorrección o dar la respuesta correcta? Se sabe que si se opta por esta segunda solución se estará haciendo que el alumno adopte un rol pasivo. En cambio, si la propuesta didáctica que desarrollamos opta por la primera, ahí el desafío va a estar puesto en manos del alumno quien deberá tomar la iniciativa de corregir y trabajar en ello a conciencia. Uno de los procedimientos usuales para corregir consiste en socializar las producciones realizadas por medio de la lectura. Esta actividad, si bien es importante ya que permite no sólo que el estudiante lea sino que se exprese oralmente, tiene una dificultad que pasa -muchas veces- por la falta de la autocrítica. Aquí, como docentes se deberá trabajar con el análisis oral de las producciones, enseñarles a ver más allá de las palabras, a pensar, a descubrir los pequeños – o grandes– errores que hacen que un texto disminuya en cuanto a su calidad literaria.

En el momento de la corrección (Cassany: 1995, 31) es necesario tener en cuenta aspectos tales como cuestiones de normativa (ortografía, morfología, sintaxis), mecanismos de cohesión (puntuación, nexos, correlación verbal), de coherencia (progresión de la información, estructura del texto, estructura de los párrafos), la adecuación (selección de la variedad de lengua utilizada y la adecuación del registro). Se deberá recordar, además, que la escritura se diferencia de la oralidad por ser diferida, es decir que se leerá en otro tiempo y espacio, distinto al de la producción, y que por lo tanto se debe tener en cuenta que el receptor de nuestra producción debe entender lo que queremos transmitir. En todos los casos, siguiendo algunos de las ideas de Alfredo Gadino (2001: 70), es necesario que el productor del texto se relacione – al menos en un nivel teórico – con el interlocutor (que en muchos casos será múltiple), a los efectos de potenciar las competencias de interactuar a través del lenguaje. Ahí será necesario que el productor de textos se corra de su lugar de “autor” para observar su mensaje desde la perspectiva del receptor. En todo momento debe preocuparse por tratar de ser comprendido por “alguien que desconoce el objetivo y el contenido del mensaje”. A partir de la lectura, se encontrarán errores o se marcarán aciertos para luego pasar a un segundo momento que es el de la corrección de lo escrito en el papel. Como señalan Rojo y Somoza (1994), los diversos problemas que pueden dar lugar a la aparición del error sólo se pondrán en juego en el momento de la escritura (distribución de la información que se escribe en párrafos, uso adecuado de los conectores, correcta puntuación, excelente ortografía, etc.): Posiblemente, el advertir a los estudiantes universitarios sobre el cuidado en la puntuación y en la ortografía de manera general (¡Cuiden la ortografía! ¡Atención con los puntos!) antes de que se pongan a escribir resultará poco productivo pues no hará otra cosa que recordarles lo que ya saben pero que no lo llevan a la práctica. Será mucho más eficaz revisar y corregir los errores después de producidos a partir de la oralidad y de la reflexión que se ha señalado antes...

En el momento de la corrección escrita, será necesario trabajar con marcas determinadas que le indiquen al alumno qué aspectos son los que debe revisar a los efectos de que su producción sea cohesiva y coherente, y que cumpla mínimamente con cuestiones de normativa. Acordar con ellos un código de marcas puede ser una tarea interesante. Por un lado su uso le va a simplificar al docente la tarea de la corrección ya que no deberá escribir largos textos explicando los errores cometidos - que muchas veces ni siquiera son leídos por los alumnos- sino que tan sólo se limitará a escribir algunas marcas que deben ser conocidas por los alumnos. Las mismas pueden ser letras que remitan a distintos aspectos que son tenidos en cuenta en la corrección, como por ejemplo C (por coherencia), P (por puntuación), O (por ortografía), CV (por correlación verbal), etc. Por otro lado, los estudiantes deberán acostumbrarse a su uso y tendrán que leer sin dificultad alguna los signos utilizados. Pero como un texto es más que un conjunto de palabras, durante esta primera corrección, es necesario que el docente también se acerque a la producción del alumno de una manera más curiosa y reflexiva, intentando por medio

de la reflexión llevar al alumno desde un texto que ya fue leído y que aun presenta errores a uno de mayor calidad en cuanto al tema y a la estructura forma del mismo. Atender además, el uso de los conectores - que ya se han mencionado anteriormente - es un factor de gran incidencia en el logro de la coherencia textual. Su relación estrecha con la claridad textual (no existiría claridad garantizada sin una correcta conexión), se establece considerando que un texto suficientemente explícito es garantía de comunicabilidad y de mayores efectos contextuales. Sin embargo no es frecuente, en especial en el caso de quienes presentan escasa competencia lingüística, la utilización adecuada de los conectores, ya que no es tarea simple decidir qué conector corresponde usar, o el modo correcto de hacerlo, para garantizar la claridad textual. Puede decirse que el productor del texto al utilizar conectores lógicos, discursivos e integraciones conceptuales construirá enunciados muchos más complejos que implican una mayor estructuración del pensamiento.

Una vez efectuada esta segunda corrección del escrito, los estudiantes deberán, a partir de las marcas señaladas por el docente, reescribir el texto. En esta reescritura, deberán tener especial cuidado en corregir aquellos errores señalados por el docente. La relectura que el estudiante haga de su producción le posibilitará corregir el texto de manera que lo que desea decir pueda ser expresado con mayor claridad (Walter, 1997). Una vez finalizada esta etapa los trabajos deberán ser entregados al docente para proceder nuevamente a la corrección. Una vez más, en caso de que subsistan los errores, se harán las marcas y se reflexionará sobre ellas con los alumnos en forma oral al hacer la devolución de los trabajos.

Tal vez signifique un gran esfuerzo de parte del docente pero los resultados pueden ser mejores que si nos limitáramos a corregir de acuerdo con los viejos paradigmas de la evaluación. A esta propuesta alguien puede objetar que al docente le falta tiempo, pero en realidad lo que hay que hacer es disminuir la cantidad de los trabajos escritos y al mismo tiempo, aumentar la calidad de los mismos. Es decir, en lugar de que los alumnos realicen por semana dos o tres producciones, con este procedimiento deberán realizar una que será corregida no sólo por el docente sino también por ellos.

Como se dijo al inicio, la tarea puede ser tediosa, pero llevará al alumno a que utilice correctamente el borrador y que comprenda la importancia de las distintas etapas de la escritura como un medio para lograr que sus producciones sean adecuadas y que cumplan con su intencionalidad comunicativa.

En todo momento, cuando se evalúa en el área de la lengua y la comunicación, es necesario considerar:

- Las habilidades necesarias para ser un buen comunicador oral y escrito. En este aspecto quiero hacer referencia a la cohesión lexical, es decir, las decisiones del estudiante - autor al utilizar y combinar determinadas palabras para emitir sus mensajes. Estas combinaciones que realiza no son arbitrarias, sino que se inscriben en una serie de reglas en condiciones pragmáticas y semánticas, las que serán utilizadas en un vínculo de pertinencia que garantizarán que pertenezcan a un mismo esquema conceptual. Estas decisiones se encuentran

ampliamente vinculadas al género elegido, la posición del enunciador que adopte el autor, el contexto en que se escriba, el contexto de circulación posterior del texto, el destinatario para el cual se escriba. Además, la elección lexical servirá de marco referencial al futuro lector.

- Las producciones escritas de los alumnos.
- El uso de los conocimientos adquiridos para la solución de distintas situaciones de la vida cotidiana.

Hoy, las evaluaciones de los alumnos no sólo deben ser las tradicionales - aspecto que en la Universidad de Palermo lo sabemos y lo llevamos a la práctica - a las que nos enfrentaron nuestros docente modélicos (a pesar que de nos hayan servido y que a veces digamos "después de todo no salimos tan mal") tienen que ser variadas, acordes a nuestros propósitos como docentes, en coherencia con la forma de enseñanza instrumentada y en relación con el contexto, el mundo real, para el cual se escribe.

A modo de conclusión

Retomando varios de los conceptos que se han señalado anteriormente, podemos considerar a la escritura desde un proceso recursivo, o sea, como una actividad global enmarcada en un proceso complejo que requiere de la utilización de estrategias y conocimientos por parte del autor que deben ponerse en funcionamiento en interacción permanente: planificación, textualización y revisión.

- La planificación entendida como la toma de decisiones de objetivos y guía de progresión para la producción del texto elegido.
- La textualización que implica un conjunto de operaciones que permiten transformar los contenidos que posee el escritor en una serie organizada de lenguaje escrito.
- La revisión, que es parte del proceso mismo y por medio de la cual el autor lee y evalúa su texto con la finalidad de mejorarlo.

Este proceso recursivo es el que permitirá al autor, por medio de un gran esfuerzo, componer un texto escrito que se inscriba en los cánones de la claridad, comunicabilidad y conectividad necesarios para ser utilizado adecuadamente en una situación comunicativa. Junto a este modelo que implica un verdadero paradigma en cuanto a la concepción de la escritura, también se impone un modelo de docente, de guía, de tutor, que oriente y que lleve al alumno a valorar en sentido positivo su error.

Bibliografía

- Aebli, Hans (1976). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Bs. As.: Kapelusz.
- Alvarado, M., Bombini, G., Cortés, M., Gaspar, M., Otañi, L. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO - Manantial.
- Beaugrande, R-A de y Dressler, W. U. (1997). *Nociones Básicas*, en: Introducción a la lingüística del texto, Barcelona: Ariel.

- Bianchi Bustos, Marcelo (2005) *La tarea de evaluar en Lengua. El uso de los borradores*, en: Revista Novedades Educativas, Año 17, N° 176, Bs. Ss., Agosto 2005.
- Camilloni, Alicia W. (s/f) *Las funciones de la evaluación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (mimeo)
- Cassany, Daniel (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Cassany, Daniel (1995), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Grao.
- Carozzi de Rojo, M. y Somoza, P. (1994). *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*. Bs. As., Paidós.
- Fernández, Stella Maris (1992). *Técnicas del trabajo intelectual*, Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Ferreira, Horacio y Marta Pasut (1998) *Técnicas grupales*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gadino, Alfredo (2001), *Gestionar el conocimiento. Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lyotard, Jean Francois (1984). *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Pereira, María Cecilia (Coord.) (2005) *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Quintero, Nucha; Cortando, Patricia; Menéndez, Teresa y Posada, Fernando (1994) *A la hora de leer y escribir... textos*, Buenos Aires, Aique.
- Schwartz, Gladis (2000). *El currículo universitario y la formación profesional* en: I Congreso Nacional de Educación. La educación frente a los desafíos del tercer mundo, Córdoba, 2000. Tomo II.
- Scott, Peter (1999). *El rol cambiante de la universidad en la producción del nuevo conocimiento* en: Revista Pensamiento Universitario, N° 8, noviembre de 1999
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Walter, Leticia Ana (1997) *Enseñanza de la Lengua en la EGB. Conceptos y procedimientos*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Qué debemos tener en cuenta para lograr un mejor trabajo docente en un excelente ambiente de clase

Patricia Boeri

Factores que nos ayudan a un adecuado trabajo docente y clima de aprendizaje. Si bien ambos son de naturaleza diferente tienen gran importancia para el desarrollo de nuestra tarea docente. Por eso, uno de los factores fundamentales es el estudio y preparación de nuestras asignaturas, que realizamos desde la profundización constante hasta el reciclaje de la misma.

El segundo es la creación de un ambiente de aprendizaje con clima adecuado para lograr los objetivos didácticos que nos proponemos. Para poder preparar cada intervención pedagógica debemos tener en cuenta:

- ¿Qué saben los alumnos acerca de lo que vamos a dar? ¿Cuáles son sus centros de interés? ¿Cuál es el ámbito en el que desarrollan sus vidas?

- Qué recursos tiene la institución: Retro-proyector, cañón, etc. y que puede utilizar el docente en su clase.
- Y, fundamentalmente, los conocimientos teóricos y prácticos que el docente posee.

Es importante considerar el gran cambio que surgió en este esquema ya que, en un comienzo sólo se consideraba al docente y no a los destinatarios cuyo intercambio activo llevan a cabo el proceso.

Recopilación, consulta y lectura del material

Debemos reunir material informativo, que además de actualizarnos, nos aporte diferentes aristas de los temas. Fundamentalmente para adquirir una mirada nueva y adaptarlos a la realidad de hoy. Esta información debe madurarse y reflexionarse para ser entregada ya procesada. Con relación al ambiente, es el entorno físico y humano para desarrollar las actividades y que configuran un micro proceso relacional.

El clima de clase viene dado fundamentalmente por las claves relacionales que se dan en dicho grupo y el modo predominante de esas relaciones. Fundamentalmente la forma y cualidad de los contactos nuestros con los alumnos y de los alumnos entre sí. Es decir que, podríamos agruparlos en grandes categorías: el medio ambiente físico, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizacionales de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula.

Medio ambiente físico

Se refiere al entorno inmediato del centro educativo, el establecimiento y el espacio propio del aula. Hay tres factores que inciden directamente en el clima y son decisivos de cara al aprendizaje: El ruido, la luminosidad y la temperatura.

Entendemos por ruido, aquellos sonidos molestos desagradables y no deseados que a veces son un telón de fondo en nuestras clases y que pueden llegar a convertirse en una contaminación acústica y causar un bajo rendimiento educativo.

Además produce también trastornos variados sobre el sistema nervioso, modifica ritmos cerebrales y produce la hiperactividad del sistema nervioso autónomo; lo que conlleva a la fatiga mental, disminución del rendimiento intelectual y su influencia negativa en la capacidad de aprendizaje. Pero además produce dolores de cabeza, neurosis, tensiones nerviosas, irritabilidad y un estado de malestar general que altera el comportamiento e induce a conductas agresivas.

No se pueden dejar de lado, los ruidos internos del establecimiento y que deriva directamente de la tarea educativa. Por eso el diseño edilicio, los aislamientos acústicos, insonorizado de los muros, etc. son las medidas mínimas a tomar por los establecimientos.

Si bien comenté las principales perturbaciones auditivas y extra-auditivas que provoca el ruido vamos a ver la incidencia directa que tiene sobre la tarea educativa:

- Disminuye el nivel de atención y concentración de los alumnos
- Fatiga vocal y problemas de disfonía entre los docentes que tienen que esforzarse para hacerse escuchar, además contribuye al stress y malestar docente.