Influencia de los programas para la mejora de la convivencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de secundaria

Manuel José Pérez Mendoza
Universidad de Szeged, Hungría

INTRODUCCIÓN

Si en una formación de profesores de idiomas realizamos una lluvia de ideas a partir del concepto de «comunicación», muchas de las respuestas que obtendremos (diálogo, entendimiento, cultura, lenguaje no verbal, cooperación, extraversión, saber escuchar…) pondrán de relieve que la comunicación es una actividad ante todo social que va más allá de lo meramente lingüístico. En efecto, la comunicación es una actividad que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno, elaborar un concepto de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, aprender, expresar afectos y sentirnos parte de la sociedad.

Sin embargo, si a los mismos profesores de idiomas les preguntamos qué factores, estrategias y actitudes favorecen o entorpecen una comunicación auténtica en el aula, instintivamente intentarán responder no tanto desde esta dimensión *humana* del lenguaje, sino desde los postulados de la didáctica y, por tanto, tomando en consideración exclusivamente la L2 o LE. «Tenemos muy pocas horas de clase», «los alumnos tienen muy poco nivel», «les falta vocabulario», «no quieren aprender idiomas»…

Hagámonos esta pregunta: en un centro conflictivo donde es difícil dar clase, donde son constantes las interrupciones al normal desarrollo de las actividades y no hay ni compañerismo ni respeto mutuo… ¿podemos hablar de comunicación auténtica? Si antes aceptamos que la comunicación está al servicio del desarrollo de las personas y la cohesión social, la respuesta solo puede ser negativa.

El objetivo principal de este taller consistió en reflexionar acerca del hecho de que los profesores de idiomas deberíamos contemplar la comunicación como un fenómeno global. Hay un continuo entre el discurso que los alumnos generan en lengua materna y lengua extranjera, en su casa y en clase, cuando hablan con sus amigos y con los demás miembros del centro escolar. Hay una clara correlación entre la conducta social y la conducta lingüística.

Al igual que se ha ido superando la prohibición estricta del uso de la lengua materna en el aula de LE —ahora esto se considera artificial y poco rentable—, debemos dar un paso más y superar también la idea de que somos profesores de ELE, EL1 o de tal o cual idioma. En primer lugar, en nuestra sociedad global

e hiperconectada existe hoy más que nunca una gran necesidad de desarrollar habilidades sociocomunicativas. En segundo lugar, la gran heterogeneidad de las aulas y la laxitud de muchas familias en materia disciplinaria nos confrontan a los profesores con un creciente número de conflictos. Por tanto, más que de una lengua en concreto, deberíamos vernos ante todo como profesores de y expertos en comunicación, entendiendo que la comunicación es la principal manera de tratar los conflictos pedagógicamente.

En clase de L1, L2 o LE, la lengua no constituye únicamente un fin, ya que esta nunca puede dejar de ser uno de nuestros más valiosos instrumentos pedagógicos. El lenguaje es el gran mediador. Mi experiencia me dice que, a menudo, los profesores que se ven más incapaces de evitar los comportamientos disruptivos y el caos en el aula son los que más esfuerzos invierten en desarrollar un enfoque comunicativo genuino y una relación de no dominación sobre sus alumnos. En cambio, los que se muestran altamente autoritarios e introducen mayor número de actividades de corte conducto-estructuralista no tienen tantos problemas de este tipo.

Por lo tanto, es importante confortar a aquellos profesores de lengua que se reivindican más educadores que instructores, reconociendo su esfuerzo y proporcionándoles las herramientas necesarias para superar las dificultades a las que se tienen que enfrentar. Una vez que hemos aceptado que la solución más integral y duradera a los conflictos pasa por el comunicativismo, dedicar tiempo y esfuerzo a solucionar conflictos adecuadamente puede tener, como veremos más adelante, un impacto muy positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de nuestros alumnos. Además, el objetivo de resolver nuestros conflictos y nuestras dificultades sociales cuando estamos en un lugar en que se habla otra lengua no es un objetivo menor ni una motivación menor para aprenderla. Lo único que debemos tener presente es que una atención adecuada a los conflictos no depende exclusivamente del profesor, sino del centro educativo en su conjunto: equipo directivo, equipo docente, alumnado y familias. Tratar los conflictos de manera pedagógica es tratarlos de manera comunicativa, y como se expuso en la ponencia «La viabilidad del enfoque comunicativo por tareas en los actuales institutos de secundaria», el comunicativismo debe ser ante todo un marco cultural que englobe todas nuestras actuaciones.

LA COMUNICACIÓN SE FOMENTA CON COMUNICACIÓN

En la mayoría de centros de secundaria, lo que más entorpece la comunicación auténtica es, ni más ni menos, la poca predisposición para comunicarse tanto por parte de ciertos alumnos que presentan graves carencias en sus competencias generales como por parte de una institución educativa rígida e incapaz de tratar los conflictos de una manera pedagógica, esto es, comunicativa.

Que a un instituto lleguen alumnos que no son capaces de comportarse «civilizadamente», esto es, alumnos procedentes de culturas muy alejadas a la

académica, es inevitable. Que una institución adolezca de tal inmovilismo que sigue siendo incapaz de dar una respuesta adecuada y efectiva a esta situación es inaceptable.

Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*, el uso de la lengua le exige al individuo varios tipos de competencias:

- **Competencia comunicativa**, que le permite actuar utilizando específicamente medios lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos.
- **Competencia generales**, que son de cuatro tipos e inciden decisivamente en el aprendizaje de la lengua:

  — Conocimientos (conocimientos del mundo, saberes).
  — Destrezas y habilidades (saber hacer).
  — Competencia existencial (saber ser, ajustar la conducta a cada situación).
  — Capacidad de aprender (motivarse de cara al aprendizaje, ser consciente del potencial y los límites propios…).

Si tomamos en consideración los conflictos que surgen en el aula de LE, llegaremos a la conclusión de que la mayoría tiene que ver con la falta de competencias extralingüísticas de muchos aprendientes, ya sean estas sociolingüísticas o generales. Que nuestros alumnos no tengan suficiente vocabulario puede ser también un factor que trabe la comunicación, pero no es sin duda el único ni el más importante. Hagamos un breve repaso de algunas de estas situaciones que entorpecen una comunicación auténtica en el aula:

- Las tareas comunicativas evidencian que parte de los «buenos» alumnos no persiguen el objetivo de aprender, sino de aprobar (saber aprender).
- Algunos alumnos son incapaces de tomar la palabra por iniciativa propia, pues son muy tímidos o les falta seguridad en sí mismos (saber ser).
- Muchos alumnos necesitan ejercitarse en acciones tan básicas como ajustar el volumen de su voz, respetar los turnos de habla o escuchar activamente (competencia sociolingüística, saber ser).
- Buena parte de los alumnos creen que no necesitan hablar ningún idioma extranjero (conocimiento del mundo, saber aprender).
- Otros alumnos, en plena crisis de adolescencia, están muy cerrados en sí mismos y rehúsan dar su opinión, sobre todo delante de adultos (saber ser).
- No todos los estudiantes están dispuestos a trabajar cooperativamente (saber hacer, saber ser).
- Algunos miembros de la clase se niegan a trabajar juntos, incluso a interactuar, porque no «se caen bien» (saber ser).
- Siempre hay un/a niño/a que sufre a la hora de hacer juegos, interacciones orales o trabajos en grupo porque nadie se quiere poner con él/ella (saber hacer, saber ser).

- Es necesario hacer frente a comportamientos disruptivos o al ruido que generan ciertas tareas. Al tratarse de grupos numerosos y muy heterogéneos, el monitoreo de actividades de producción oral es complicado. La mayoría de los alumnos dejan de hablar en lengua meta si el profesor no está pendiente (saber ser, saber aprender).

Frente a este panorama, el profesor de lenguas que verdaderamente quiera hacer de su aula un lugar para la interacción enriquecedora, necesita poseer una sólida formación acerca de cómo fomentar el desarrollo de competencias generales por parte de sus alumnos y, por otro lado, debe conocer la verdadera naturaleza de los conflictos escolares y técnicas para su prevención y resolución.

EL CONCEPTO DE CONFLICTO

Todo conflicto tiene una parte visible, la conducta violenta o inadecuada en que incurren sus protagonistas, a veces achacable, aparentemente, a un suceso (por ejemplo: Fulanito se tropieza con Menganito a la salida del aula y eso desencadena una pelea). Es lo que se denomina «punta del iceberg» y se trata mediante sanciones disciplinarias. Sin embargo, el conflicto también tiene una parte que no se ve, formada por los miedos, las frustraciones, las malas experiencias y las conductas aprendidas de los sujetos. Esta parte solo se puede tratar de una manera pedagógica. Si los profesores nos limitamos al castigo, no estaremos incidiendo sobre la «base del iceberg», donde residen las causas profundas del conflicto, esto es, la falta de competencias generales que hará este se alargue en el tiempo.

Los centros educativos están dotados, por ley, de unas «normas de convivencia» (antiguo «reglamento de régimen interno») que establecen, entre otras cosas, los deberes de los alumnos y las sanciones que les caerán encima en caso de que no los cumplan. Este documento es vital y necesario, pero se limita a tratar la parte visible del conflicto.

Para tratar la parte invisible, cada centro educativo debería estar dotado también, y obviamente por ley, de un plan integral para la mejora de la convivencia, el cual está formado por una serie de programas como los que presentamos en este taller. Solo así garantizaremos que los conflictos que surjan en nuestro instituto se traten en todos sus aspectos, al tiempo que les permitimos a nuestros alumnos enriquecer sus competencias tanto generales como comunicativa. En otras palabras, ambas maneras de abordar la resolución de conflictos son complementarias. En cada caso concreto, debemos tener ambos recursos disponibles. La naturaleza del conflicto, las características de los disputantes, nuestra experiencia y nuestro saber hacer nos dirán cuándo y cómo los aplicaremos.

¿Cómo se trata un conflicto?

a) Mediante disciplina → no diálogo, nos limitamos a aplicar el reglamento.

b) Pedagógicamente → mediante la comunicación auténtica.

A fin de ilustrar cómo se trata un conflicto pedagógicamente, en el taller realizamos un supuesto práctico basado en hechos reales. Invito a todos los que no participaran en el taller y estén leyendo estas actas a que reflexionen de qué manera se solucionaría en su instituto un conflicto como el que se expone a continuación.

SUPUESTO PRÁCTICO

Partes:

- David, 12 años, buen estudiante, en clase se comporta bien aunque a veces le gusta hacerse el *chulito*. Entorno familiar profesional y acomodado.
- Mercedes, 12 años, buena estudiante, en clase se comporta bien aunque a veces le gusta pinchar a sus compañeros. Tiene una personalidad fuerte. Entorno familiar profesional y acomodado.

Lugar: Londres, durante un viaje de estudios.

Suceso: La última noche de estancia en la capital inglesa, David y sus compañeros de habitación, todos estudiantes de 1º de la ESO, le piden a Mercedes su teléfono móvil último modelo para usarlo de despertador (los profesores les habíamos dado a los chavales la consigna de extremar la puntualidad). Mercedes, que es una chica desprendida, acepta dejárselo con la condición de que solo lo usen para el fin que habían expuesto. Sin embargo, David, una vez en su habitación, coge el móvil y manda sms a algunos contactos de Mercedes, haciéndose pasar por ella.

- Al novio de su madre le envía un mensaje insultándolo y diciéndole que lo odia.
- A una compañera de clase un mensaje para confesarle que es lesbiana.
- A otra compañera de clase le escribe para insultarla y reírse de ella.

A la mañana siguiente, que era viernes, cuando Mercedes recupera su teléfono se entera de la broma pesada. Obviamente, la pobre se pone a llorar desconsoladamente. Se siente herida y traicionada.

Respuesta disciplinaria

Pocos minutos más tarde, los profesores que estábamos a cargo del viaje también nos enteramos de lo sucedido gracias a una compañera de Mercedes que nos busca para explicárnoslo. Por un lado, hablamos muy seriamente con David, a quien instamos a contar a su padre lo que acababa de hacer. Y por otro lado, intentamos consolar a Mercedes y dar parte de los hechos a la dirección del instituto. David, *motu proprio,* le pide disculpas a Mercedes inmediatamente y afirma ser consciente del error que ha cometido.

Al lunes siguiente, una vez de vuelta en el instituto, la primera medida fue castigar a David sin recreo durante una semana y obligarle a reembolsar a Mercedes

por los mensajes enviados. En presencia del niño, jefatura de estudios telefoneó a su padre para narrarle lo sucedido, el cual ya estaba al tanto porque su hijo se lo había explicado todo, como le habíamos pedido nosotros. Según informó el padre, este comportamiento de su hijo también había dado lugar a un castigo en casa. Asimismo, se contactó a la familia de Mercedes para pedirle disculpas por lo sucedido e informarle de las primeras medidas disciplinarias que se habían tomado.

A partir de este momento, el tratamiento de la parte visible del conflicto estaba completado. Pero aún faltaba por tratar la parte más importante. A continuación se exponen las actuaciones pedagógicas que se llevaron a cabo mediante la aplicación de programas para la mejora de la convivencia —recursos con los que, afortunadamente, estaba dotado el instituto de secundaria donde estudiaban David y Mercedes—. Antes de proseguir con el relato, invito al lector a que, tras consultar el descriptivo de cada programa para la mejora de la convivencia, disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_23MPerez.pdf?documentId=0901e72b8163ae01 (páginas 78-87), piense qué programas se podrían utilizar, y en qué orden, para tratar este caso.

Respuesta pedagógica

Hay dos puertas que nos dan acceso al tratamiento pedagógico-comunicativo de conflictos. La primera es el observatorio de la convivencia, programa liderado por los alumnos ayudantes, esos chavales y chavalas voluntarios que con su madurez, humanidad y formación, saben detectar cuáles de sus compañeros tienen problemas. Este programa nos ayuda a los profesores a ver a la persona antes que al alumno y nos permite actuar antes de que el conflicto haya explotado (el iceberg era un volcán).

La otra puerta de acceso es el programa de mediación, el cual se pone en marcha una vez que el conflicto ha estallado. El programa de mediación nos brinda la excusa perfecta para intervenir pedagógicamente y poner en marcha otros mecanismos de ayuda que fueran necesarios.

En el caso que nos ocupa, es evidente que la manera de entrar en el conflicto fue a través de una mediación.

Hay que decir que lo primero que nos sorprendió de este caso fue que David había sido elegido por sus compañeros como alumno ayudante, es decir, como una persona empática con predisposición para escuchar a los otros y acompañarlos. Y efectivamente, David se comportaba normalmente como un niño maduro y responsable. Lo que había sucedido era, pues, bastante inesperado.

La coordinación del programa de alumnos ayudantes consideraba, sin embargo, que a David le faltaba predisposición comunicativa e iniciativa para asumir esta responsabilidad. No obstante, como esta era una responsabilidad compartida con otros chicos y chicas de su clase y participar en un programa de este tipo representa una experiencia formativa muy beneficiosa para cualquier adolescente, se pensó que a David le vendría bien y se le aceptó y formó como alumno ayudante.

Durante la fase de premediación, los resultados obtenidos, además de dejarnos petrificados, consiguieron explicar las contradicciones que acabamos de señalar en la conducta de David. Al ser requerido para que explicara su visión de lo sucedido, aludiendo a las causas que le habían llevado a actuar así con Mercedes, el chico confesó que de tanto en tanto necesitaba dar rienda suelta a su rabia y hacer cosas tan extremas que le permitieran sentirse mal y llorar. Contó entonces que su madre había muerto víctima de los atentados del 11-M en Madrid cuando él contaba 6 años, pero que, a pesar de todo el tiempo transcurrido, la desaparición de su madre seguía siendo un tabú en su casa. Es decir, el bloqueo emocional que sufría su padre había impedido la normal expresión de la fase de duelo, lo cual provocaba que su hermano (mayor) y él se pelearan de vez en cuando hasta quedar magullados. Esta era su forma de poder llorar y abrazarse.

Al igual que a todos los alumnos que participan en una mediación, con David se trabajaron las técnicas del «mensaje en yo» y de la «escucha activa», y lo mismo se hizo con Mercedes. En definitiva, se les hizo reflexionar acerca de su manera de comunicarse: ¿sé escuchar?, ¿intento ponerme en la piel del otro?, ¿soy capaz de reflejar mis sentimientos mediante la palabra?, al tiempo que se les proporcionaron estrategias comunicativas para superar las posibles dificultades. A David se le animó para que, hasta donde él quisiera, intentara explicarle a su compañera Mercedes por qué le había intentado hacer daño.

La fase de mediación fue un éxito. Sabíamos que los padres de Mercedes habían sufrido un divorcio complicado y que su padre no era una figura muy presente en la vida de la niña. Sin embargo, no podíamos esperar la conclusión a la que esta llegaría durante la mediación. David le terminó contando a ella prácticamente todo lo que nos había contado a nosotros. Mercedes le escuchó atenta y comprensivamente. Era evidente que hasta el día que pudo celebrarse la mediación, los jóvenes habían hablado por su cuenta y se habían avenido. Al terminar David su intervención, Mercedes le miró a la cara y le dijo que le comprendía, porque ella, en cierto modo, también había perdido a su padre, aunque nadie lo quisiera reconocer. Sus miradas se cruzaron. Tanto el arrepentimiento de David como la aceptación de disculpas por parte de Mercedes salieron del corazón.

Como cierre, los mediadores propusieron que David escribiera tres cartas de arrepentimiento, cada una de ellas dirigida a una de las personas a las que había enviado los ofensivos mensajes. Ambas partes aceptaron esta medida. A David se le recordó la importancia de los «mensajes en yo» y se le ofreció asistencia durante la redacción de las cartas, aunque él prefirió escribirlas por su cuenta. El padre del niño fue nuevamente contactado por el centro para abordar con él, esta vez, el tema del duelo de la muerte de su esposa. Obviamente, las familias no siempre proporcionan toda la información sobre sus hijos o su situación personal, pero eso no quita que desde el centro educativo se les intente echar una mano educada y discretamente.

No fue necesaria la intervención de los alumnos ayudantes para llevar el seguimiento del caso. Este suceso sirvió para que el resto del curso, David y Mercedes desarrollaran una relación más cercana, más cómplice.

CONCLUSIÓN

Con el análisis de este supuesto práctico, hemos visto cómo, gracias a una intervención adecuada, un conflicto puede dar lugar a un aprendizaje altamente significativo para varias personas (no solo alumnos). David y Mercedes tuvieron la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociocomunicativas en una situación que les absorbía por completo, al tiempo que daban un paso más en la conquista del autoconocimiento y la compasión (competencia existencial).

Con los programas de mejora de la convivencia se puede trabajar un amplio catálogo de tareas y estrategias sociocomunicativas. En el caso que acabamos de analizar, por un lado, hubo varias tareas de expresión oral y escrita y, por otro lado, se trabajaron estrategias que favorecen la comunicación efectiva, como son los «mensajes en yo» y las «técnicas de escucha activa».

Como profesor de lenguas, intento aprovechar al máximo las oportunidades que me ofrece el día a día del instituto para que mis alumnos ejerciten su competencia comunicativa. Así, la necesidad de elaborar un cartel para anunciar una obra de teatro o la de mantener correspondencia comercial con una agencia de viajes a fin de solicitar un presupuesto para una excursión son susceptibles de convertirse en tareas de clase.

De la misma manera, la gestión democrática de las normas de clase y la resolución de conflictos encierran un gran potencial para generar marcos de trabajo comunicativo altamente significativos para los alumnos. Invertir esfuerzos en tratar los conflictos «desde su base», no solamente da sentido a nuestra función de educadores (competencias generales), sino que también revierte en los éxitos que obtengamos en tanto que profesores de lengua (competencia comunicativa).

Si mis alumnos no son aún competentes en su L1, no puedo pretender que sus resultados en L2 sean mejores. Por tanto, hacer del desarrollo de la competencia comunicativa un objetivo interlingüe e intercultural, ligado al desarrollo de competencias más generales, me parece lo más acertado para la secundaria. Este objetivo nos beneficia a todos. Como ya he dicho, no deberíamos vernos a nosotros mismos como profesores de secundaria de español, húngaro o francés, sino como profesores de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Pérez Mendoza, M. J. (2013). «Un enfoque globalizador de base humanística para la enseñanza de idiomas en Secundaria», memoria de máster, *redELE*. Disponible en web http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv14/2013_BV_14_23MPerez.pdf?documentId=0901e72b8163ae01.