

Lenguajes, situaciones y tiempos para la comunicación

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago

Básicamente, la enseñanza está constituida por un proceso de comunicación que presenta diversas modalidades y se realiza a través de una pluralidad de lenguajes. Así, podemos identificar un componente intrapersonal en la comunicación, consistente en la asimilación personal significativa de nuevos contenidos en relación con otros ya dominados. Podemos pensar en un componente interpersonal de la comunicación en sus modalidades profesor-alumno o alumno-alumno. Podemos estudiar también una comunicación grupal, como tantas veces se manifiesta en situaciones convencionales de enseñanza.

Si analizamos con detenimiento los instrumentos (lenguajes) que el alumno utiliza en su comunicación con otros miembros de la institución, podemos constatar la existencia de una pluralidad de modalidades (lenguaje verbal oral, lenguaje verbal escrito, lenguaje no verbal gestual-mímico, dinámico, lenguaje paraverbal...) Un estudio de las modalidades de uso de estos lenguajes pone de relieve notas relativas a su funcionalidad y a su complementación. Utiliza cada lenguaje con una determinada finalidad, en una situación específica y los utiliza no de forma independiente y discontinua, sino estrechamente vinculados (los lenguajes verbal, paraverbal y gestual-dinámico se complementan, refuerzan, sustituyen, etc.)

Si nos limitamos a la consideración predominante de los lenguajes verbales, pronto viene a nuestra imaginación la posibilidad / necesidad de uso en la escuela de más de uno, en relación con las características propias de la sociedad, progresivamente multicultural y multilingüe. Resulta evidente la necesidad de fomentar en nuestros alumnos el conocimiento y uso de más de un lenguaje verbal. Ello les permitirá una ampliación considerable de su capacidad de comunicación y relación con grupos culturales diferentes en una sociedad plural. ¿Cómo proceder a la enseñanza de varios lenguajes? Muy diversas investigaciones sobre el tema subrayan la conveniencia de utilizar una metodología comunicativa con características semejantes a la utilización de los idiomas en el contexto social, lo que implica un estudio de los mismos en sus dimensiones personales y situacionales. Podríamos pensar, desde una perspectiva personal y microsocia que el alumno pertenece a una pluralidad de culturas (familiar, de amigos y compañeros, escolar...) y desde una perspectiva macrosocia, que sus culturas se desarrollan en contacto con otras diversas culturas correspondientes a distintos grupos sociales. En este sentido, la dinámica de la comunicación en el aula constituye una compleja red de canales y nudos, en la que se utilizan muy diversos lenguajes:

- Con la mirada se puede establecer o cerrar la comunicación.
- Con la cabeza se puede afirmar, dudar, negar...
- Con la mano se puede indicar o ilustrar algo.
- Con el movimiento del cuerpo se puede indicar seguridad, inseguridad, apertura, cierre...
- Con el gesto se puede indicar comprensión o incomprensión, interés o desinterés.
- Con el tono y ritmo de la voz se puede regular la conversación.

- *Con la lectura y la escritura se puede establecer comunicación a distancia, en tiempo y espacio.*
- *A través de procedimientos telemáticos (correo electrónico) la correspondencia puede extenderse a países muy alejados, acercando a alumnos de muy diversos contextos culturales.*
- *A través del idioma materno se facilita la comunicación con los alumnos en los primeros grados, haciendo más posible un aprendizaje significativo y vivencial.*
- *Mediante la utilización de un segundo o tercer idioma en la escuela, es posible la comunicación intergrupos cuando a ella asisten alumnos pertenecientes a distintas culturas.*

Es muy difícil no estar de acuerdo en el supuesto de que la atención al desarrollo completo de la persona implica potenciar el conjunto de sus posibilidades comunicativas, haciendo uso de distintos lenguajes en diferentes situaciones y según los objetivos que se pretenden en un momento dado. Resulta evidente asimismo que el método más eficaz de aprendizaje de los diversos lenguajes consiste en la práctica de los mismos. Una escuela estimula la capacidad de comunicación de sus alumnos poniéndolos en condiciones de practicarla. En la evolución de los métodos de enseñanza ha constituido un avance considerable la aceptación en las aulas del lenguaje no verbal. Hacer consciente al alumno del significado de sus gestos, miradas, movimientos... e inducir en él un uso adaptado y eficaz de los mismos en coordinación con la palabra, constituyen tareas que en otros tiempos no se han valorado suficientemente. En una reciente encuesta (Rosales, C. 1994) a profesores de educación primaria de la comunidad gallega, se les pedía su opinión en torno al uso del lenguaje no verbal en las aulas. En síntesis, sus respuestas nos dieron a conocer que:

- a) *Los profesores en general son conscientes del importante papel del lenguaje no verbal en la enseñanza.*
- b) *Consideran que este lenguaje debe estimularse o facilitarse porque enriquece la personalidad, está estrechamente vinculado con la comunicación verbal y contribuye al eficaz desarrollo de la educación.*
- c) *A su manera de ver, el lenguaje no verbal puede ser especialmente significativo para motivar al alumno, atraer su atención y potenciar el desarrollo de actividades, imponer orden, facilitar la comunicación con alumnos que tienen dificultades de expresión, proporcionar feedback y conocer estados de ánimo de los alumnos.*
- d) *Se considera que el profesorado, en términos generales, no está preparado para interpretar y utilizar el lenguaje no verbal, ya que no se contempla tal posibilidad en el periodo de formación profesional. Sería de gran interés que se diera, pues podría potenciar la capacidad innata y el aprendizaje práctico de los profesores en este aspecto.*

Al igual que en el caso anterior, el mejor método para el aprendizaje por el alumno de más de un lenguaje verbal, consiste en la práctica funcional de los mismos dentro del contexto escolar. Resulta evidente pues, que la escuela debe permitir y estimular el uso de varios idiomas en correspondencia con las características madurativas y culturales del alumno. Sería empobrecedor y por tanto antipedagógico, no permitirle hacer uso en la escuela de alguno de los idiomas en los que de forma natural tiende a expresarse y obligarle, por el contrario, a hacer uso de tan solo uno, con la dudosa pretensión de que su aprendizaje sea más eficaz.

En la encuesta antes citada (Rosales, C. 1994) se ha interrogado a profesores expertos de educación primaria sobre las posibilidades y características de la enseñanza de idiomas en la escuela. Sus respuestas, en síntesis han sido las siguientes:

- a) *Es conveniente la enseñanza de dos idiomas durante la escolaridad obligatoria, e incluso posible la de tres.*
- b) *A su manera de ver, la metodología en la enseñanza de idiomas deberá renovarse mediante la intensificación de actividades prácticas de tipo comunicativo y la reducción del estudio teórico. Consideran asimismo, de gran importancia la diversificación de recursos didácticos con mayor uso de medios audiovisuales.*
- c) *Además de los especialistas, el resto de profesores de un centro escolar puede apoyar la enseñanza de idiomas a través de la motivación al alumno sobre el interés de los mismos y mediante su intervención en el uso, especialmente, en el área del vocabulario.*
- d) *Los padres pueden contribuir de manera complementaria motivando a sus hijos, hablando con ellos en los idiomas que aprenden si los conocen, orientándoles en cuestiones de vocabulario y proporcionándoles oportunidades para viajar, así como comprando revistas y otro tipo de recursos.*

RELACIONES PROFESOR-ALUMNO-COMUNIDAD

La comunicación en la escuela, y más concretamente en el aula, constituyen actividades que se desarrollan sobre el soporte de las relaciones interpersonales y grupales. ¿En qué orientaciones se puede pensar para una renovación significativa de las relaciones entre profesor y alumnos? Hay que advertir en principio, que en términos generales, la relación convencional ha sido o es de carácter subordinado, a partir del supuesto de la capacidad y responsabilidad del profesor para orientar o determinar los pasos a seguir por el alumno en su aprendizaje. No obstante, y aparte ya de otros supuestos renovadores (aprendizaje por descubrimiento, no directividad, creatividad...), las más recientes investigaciones de carácter cognitivo constructivista subrayan la capacidad del alumno para adoptar cierta iniciativa en la conformación de sus propios aprendizajes. En sentido más amplio, la consideración global de la personalidad del alumno y del profesor induce a reflexionar sobre la existencia de una serie de necesidades básicas tanto en uno como en otro, cuya satisfacción deberá constituir la referencia-guía para el establecimiento de formas de relación mutuamente satisfactorias.

Ahora bien, aun suponiendo que el contexto escolar reúna las condiciones necesarias para la satisfacción de las necesidades de profesores y alumnos, evitando o facilitando la resolución de conflictos que podrían surgir de la interferencia entre las mismas, quedará aun por analizar la incidencia de características culturales en la relación y comunicación didácticas. Es patente la influencia del origen sociocultural del profesor y los alumnos sobre la calidad de las relaciones que se establecen entre ambos. Cuando uno y otro se aproximan en cuanto a conocimientos, actitudes y lenguajes, la relación es más fluida. Correlativamente, profesor y alumnos construyen unas determinadas imágenes mutuas que van a determinar en cierto modo su actividad y que en el caso del profesor, actúan al parecer, de la siguiente manera (Gilly, M. 1986):

- a) *A comienzos de cada periodo escolar el profesor predetermina globalmente las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de cada alumno a partir de los datos con que cuenta y en función de criterios basados en sus propios conocimientos y aspiraciones, y de los objetivos y normas de carácter socio-institucional.*

- b) *Durante el desarrollo de la enseñanza, actúa sobre el alumno en función de los primeros juicios que sobre él se ha formado.*
- c) *En la evaluación de los aprendizajes se va a ver influenciado por los propios juicios. A través de los procedimientos de evaluación formalizada, pueden surgir resultados no totalmente coincidentes con sus juicios intuitivos y es fácil que entonces utilice estrategias de modificación y compensación de resultados.*

Investigaciones de carácter etnográfico (Coulon, A. 1988) ponen de relieve la existencia de diferentes representaciones mentales y formas de relación del profesor con alumnos pertenecientes a distintas culturas y clases sociales, en función de su mayor o menor congruencia con la suya. Las diferencias en la comunicación entre profesor y alumno son considerables tanto en la actividad instructiva como en la orientadora. De aquí el interés de que el profesor posea una formación cultural (lenguaje, valores, "formas de hacer, pensar y sentir") próxima a la de sus alumnos. Refiriéndonos al ámbito puramente lingüístico, resulta evidente la necesidad de que el profesor conozca y utilice con sus alumnos la lengua materna de los mismos, sobre todo en los primeros niveles de escolaridad. Solo de este modo es posible evitar una ruptura nada deseable entre comunicación en el hogar y comunicación en la escuela. En el caso específico de escuelas plurales, donde acuden alumnos que hablan diferentes idiomas, los profesores deberían poseer un conocimiento lo mayor posible de las correspondientes culturas y habilidad en el uso de sus idiomas, a fin de proporcionar a cada alumno una atención personalizada.

La comunicación en las aulas está condicionada también y constituye una proyección de la comunicación más global en el centro y en la comunidad social, así como de la relación que mantienen uno y otra. Un centro escolar con gran autonomía, se encontraría en condiciones óptimas para llevar a cabo una adaptación máxima de su intervención. Esto sería posible dentro de una organización ascendente del sistema educativo en el que, sobre una base de gran diversidad se progresara en la búsqueda de elementos comunes y procedimientos de homologación. No es éste el caso de nuestro país, en el que predomina una estructura organizativa de carácter centralizado y descendente. No obstante, nuestra leyes fundamentales (LODE y LOGSE) se sitúan en línea de procurar la apertura del centro escolar a la comunidad. En este sentido, se reconoce en ellas la capacidad del centro para elaborar su propio proyecto educativo y docente adaptándolo a las características socioculturales del entorno y perfeccionándolo de manera continua a través de un proceso de investigación activa.

La "sintonía" del colegio con su entorno puede entenderse a distintos niveles:

- En sus señas de identidad y objetivos generales.
- En su estructura organizativa y funcional.
- En su proyecto docente...

En el ámbito curricular resulta de especial interés la posible capacidad del centro para la utilización de idiomas y su enseñanza a los alumnos de acuerdo con las características del uso, evolución y necesidades de los mismos en el contexto social.

Otra cuestión relevante es la del tratamiento pedagógico-didáctico de los temas transversales, cuya actualidad, aunque pueda considerarse universal, en cada comunidad adquiere distintos niveles de intensidad. Así, el centro escolar podrá proyectarse predominantemente sobre cuestiones de salud, de protección del medio o de desarrollo de la capacidad de convivencia, etc.

No obstante, hay que advertir que las posibilidades de una adaptación flexible de cada centro escolar a su comunidad en aspectos como los citados y otros más, puede verse fuertemente limitada por normativas de carácter general que obliguen a todos los colegios de cada Comunidad o de todo el Estado a adoptar unos determinados lenguajes, situaciones y tiempos para la relación y comunicación con su entorno. Podría darse el caso de que el espíritu de las grandes leyes se desvirtuara a través de la normativa complementaria que se adopta para su puesta en práctica.

BIBLIOGRAFIA

- COULON, A. (1988):** "Ethnometodologie et Education", *Revue Française de Pedagogie*, 82,
- CHARLIER (1989):** *Planifier un cours c'est prendre des decisions*. Bruxelles. De Boeck.
- GILLY, M. (1980):** *Maitre-élèves. Roles institutionnels et representations*. Paris, PUF.
- GILLY, M. (1986):** "L'élève vu par le maitre: influences sacionormatives dans l'exercice du role professionnel" En de KETELE, J. M. (1986): *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles. De Boeck.
- HENRIOT, A. (1989):** "Métodos etnográficos en sociología de la educación, la escuela y la comunidad, el establecimiento escolar, la clase", *Revue Française de Pedagogie*, 78,
- ROSALES, C. (1990):** *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1994):** *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*. Santiago, Tórculo.