



Análisis lingüístico-discursivo de respuestas a situaciones de conflicto en Educación Primaria

Linguistic-discursive analysis of verbal responses to conflict situations in Primary education

Ana Acuña, Aquilino Alonso, Miguel Cuevas-Alonso, Francisca Fariña, Katia Rolán,
Universidad de Vigo

Resumen

La reformulación, como técnica esencial en mediación, permite ofrecer una oportunidad al diálogo y al entendimiento, al realizar rectificaciones a medida que avanza el discurso, dotando de un cariz pacificador a la situación y, por lo tanto, a la relación de fondo existente entre las personas; la operación metadiscursiva busca una connotación positiva de la elocución, un ejercicio empático por parte de las personas en su búsqueda de consenso a través de la modalización de su actitud proposicional

El presente trabajo se centra en analizar el discurso de los estudiantes ante hipotéticas situaciones de conflicto, encontrando una reducida frecuencia de uso del lenguaje amigable y habilidades empáticas como ponerse en el lugar del otro y expresarlo, ambas implicadas tanto en la producción de operaciones de reformulación, como en la convivencia pacífica.

Palabras clave: reformulación, mediación escolar.

Abstract

Reformulation, as an essential technique in mediation, allows us to offer an opportunity for dialogue and understanding, to make corrections as the discourse progresses, giving a pacification to the situation and, therefore, to the fundamental relationship between people; The metadiscursive operation seeks a positive connotation of elocution, an empathic exercise by the people in their looking for consensus through the modalization of their propositional attitude

The present work focuses on analyzing students' discourse in a hypothetical conflict situation, finding a reduced frequency of use of friendly language and empathic skills such as putting oneself in the place of the other and expressing it, involved in both the production of reformulation operations, and peaceful coexistence.

Keywords: reformulation, scholar mediation.

Introducción

En los últimos años, se han promovido en España diversas iniciativas para mejorar la convivencia y asegurar la resolución de conflictos en los centros escolares. Concretamente, en Galicia, el *Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación*

da comunidade educativa en materia de convivencia escolar establece la mediación como una importante estrategia de prevención, resolución y reparación de conflictos; esta comprende un complejo sistema de competencias de las que se sirven los mediadores o mediadoras para ayudar a las personas que tienen un conflicto o una controversia a dialogar y a entenderse. En este trabajo nos centraremos en la reformulación, una estrategia discursiva básica empleada en mediación.

En un trabajo previo, se señalaba que la reformulación, aplicada a la mediación, “consiste en remodelar un mensaje susceptible de crear o incrementar un conflicto, sustituyéndolo por otro que pueda ser aceptado y que reduzca o elimine potenciales reacciones en el oyente, sin alterar la información básica que se quiere transmitir” (Cuevas et al., 2016, p. 43). De este modo es concebida como una estrategia de control del contenido verbalizado cuando el hablante es consciente de que la intención comunicativa no alcanza plenitud en un primer enunciado; se trataría así de una estrategia a nivel macroestructural (Fuentes, 1993).

En general, como señala Pons (2013), está compuesta por una estructura bimembre: a una formulación a, insuficiente para la intención comunicativa, le sigue una formulación b que es idéntica solo en parte, a nivel de contenido, lo que implica necesariamente la no identidad entre a y b. Este autor asume que, sintácticamente nos encontramos ante una operación de dos lugares (α y β), que conlleva, habitualmente, la aparición de un marcador (ϕ).

En cuanto al espíritu de la reformulación, podemos decir que el movimiento reformulador supone un comentario que metadiscursivamente realiza el locutor respecto a lo que dijo, tras percatarse de que aquello no se ajustaba a su intención comunicativa: para precisar la fuerza elocutiva, aportar información contextual suplementaria o modalizar su actitud proposicional (Figueras, 2000); constituyendo, de este modo, una operación reflexiva de control metadiscursivo de la producción del sentido (Negroni, 2009).

Entendemos que “la reformulación como una operación discursiva [...], que depende, en última

instancia, de la voluntad del hablante/escritor” (Pons, 2013, p. 152). Concretamente, señala este autor, la reformulación es una función delimitada, por la paráfrasis en un lado, y por la corrección en el otro (Pons, 2013), lo que genera un comportamiento cooperativo que pretende evitar equívocos y superar obstáculos comunicativos (Negroni, 2009). Por otra parte, además de contribuir a la cohesión textual y a la progresión discursiva, la reformulación modula una cierta interpretación en el lector, y provoca la construcción de una determinada imagen del locutor, más precisa y adecuada a su intención comunicativa, así como más consciente de su discurso y de su audiencia (íbidem).

Si nos adentramos en la tipología de la reformulación, seguiremos el planteamiento de Negroni (2009), para quien existen fundamentalmente dos procedimientos de reformulación, parafrástica, caracterizada por la reiteración de aspectos sintácticos y/o léxicos de la primera formulación, y no parafrástica, sustentada en un cambio de perspectiva enunciativa. La primera no exige la presencia de un marcador; en el caso de la segunda el cambio de punto de vista señalado es señalado por el marcador que introduce la segunda reformulación (v. Tabla 1), ya que la supresión de este último anularía la operación misma de reformulación (Negroni, 2009).

Encontramos asimismo distintos subtipos de reformulación en diferentes propuestas teóricas, en función del tipo de relación que se establece con el primer movimiento discursivo: recopilado de distintos autores: conclusión, corrección, correferencia, cuantificación, denominación, disociación, distancia, ejemplificación, enumeración/definición, especificación/enumeración, etiqueta, expansión, explicación, explicación definitoria, expansión, generalización, indicación de una nueva perspectiva enunciativa, indicación de un cambio de perspectiva enunciativa, invalidación, invalidación de una perspectiva enunciativa previa, no parafrástica, paráfrasis, particularización / ejemplificación, recapitulación, reconsideración, reducción, repetición, repetición definitoria, resumen, separación, sumario y variación (Pons, 2013).

Tabla 1. *Ejemplo de clasificación de marcadores de reformulación:*

Marcadores de Reformulación	
Parafrástica	<i>es decir, esto es, lo que es lo mismo, dicho de otro modo/de otra manera, (dicho) en otras palabras/en otros términos, vale decir, o sea, mejor dicho, (o) más bien, digo</i>
No	Recapitulación: <i>a modo de conclusión, en síntesis, en resumen, en conclusión, en suma, recapitulando, en definitiva,</i>
Parafrástica	Reconsideración: <i>después de todo, al fin de cuentas, al fin y al cabo, de hecho, en efecto</i>
	Distanciamiento: <i>de todas formas/maneras/modos, de cualquier forma/modo/manera, en todo caso, al menos, en realidad, en el fondo</i>
	Invalidación: <i>en fin, (bueno) no</i>

Elaboración propia a partir de (Negroni, 2009).

La descripción lingüística de la reformulación, por haber sido puesta en relación con la aparición de determinados marcadores, se caracteriza en numerosas ocasiones en función de estos. Sin embargo, como señala Figueras (2000) el empleo de los marcadores genera algunos problemas desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, habida cuenta de que están relacionados con la compleja estructura lógica y semántico-pragmática del texto, lo que resulta en que muchos de ellos no puedan tratarse como relaciones unívocas entre forma y función.

Así pues, a pesar de que resulte útil descriptivamente basarse en estas marcas formales, “es importante tener en cuenta la polifuncionalidad inherente a estos marcadores” (Pons, 2013, p. 154).

Es necesario, entonces, redefinir el concepto para obtener una descripción más clara de la función lingüística de reformulación. Una propuesta pertinente es la de basarnos en que toda reformulación es “un mensaje eminentemente multimodal en el que se entrelazan de manera compleja numerosos modos semióticos” (Cuevas-Alonso, 2017, p. 60); de este modo, la segunda locución no es resultado de una mera fiscalización y reconstrucción de lo enunciado sino del análisis de toda una situación comunicativa y del entorno cognitivo compartido entre hablante y oyente; del mismo modo, la reformulación, parafrástica/no parafrástica no puede identificarse exclusivamente en términos de los marcadores que la introducen, sino que entran en juego numerosos factores pragmáticos y de uso, de frecuencia de estructuras lingüísticas, etc. que hacen que sea más adecuado apelar a la función de la reformulación, incluyendo las características vinculadas a las producciones lingüísticas concretas que a la acción de los marcadores de reformulación (ver Pons Borderia, 2013).

Encontramos, así, otras clasificaciones de la función de reformulación. Como señalan Cuevas et al. (2016), retomando lo señalado por Garcés (2009), “puede darse la autorreformulación, si es iniciada por el hablante, o la heteroreformulación, si quien vuelve sobre el mensaje es un hablante distinto al que produjo el mensaje inicial,

asignándole una interpretación diferente si entiende que ese primer mensaje no ha sido comprendido de manera adecuada. Por otra parte, esta autora diferencia entre reformulación auto y heteroiniciada. En la primera, es quien genera el mensaje inicial el que realiza la reformulación; en la segunda, esta viene originada por un hablante distinto como respuesta a lo dicho por su interlocutor” (Cuevas et al., 2016, p.44). Para estos autores, en el ámbito de la mediación escolar, aunque la heterorreformulación y la reformulación heteroiniciada son las estrategias relacionadas con la persona mediadora, la autorreformulación y la reformulación autoiniciada resultan fundamentales, pues se vinculan a la competencia que debe alcanzar el alumnado para reformular sus verbalizaciones inadecuadas, incluso antes de su emisión, para lograr mensajes amigables (Cuevas et al., 2016). En este sentido, se configura la reformulación como la técnica fundamental, tratándose de una herramienta para la buena gestión de las situaciones de conflicto entre personas, en base a determinadas características: tiene en cuenta a quien escucha y modifica la imagen del hablante, puesto que favorece situaciones relacionales más amigables.

La elaboración discursiva, especialmente en situación de enfrentamiento personal, pueden verse afectadas en diferentes dimensiones: la emoción, la memoria o la atención. Es importante que los individuos tengan automatizadas respuestas, verbales, no verbales, y escritas, que favorezcan conductas amigables para que no se vean afectadas por una escalada de conflicto y para que actúen de manera conciliadora y constructiva.

En concreto, en la función metacomunicativa de la reformulación como técnica de gestión de conflictos predomina el valor de explicación-corrección de las verbalizaciones propias y ajenas. El empleo de esta estrategia por parte de la persona mediadora no constituye una operación argumentativa aséptica, sino que adquiere un cariz pacificador de la situación y, por lo tanto, de la relación de fondo existente entre las personas; la operación metadiscursiva busca una connotación positiva de la elocución, un ejercicio empático por parte de las personas mediadas y la búsqueda de consenso a través de la modalización de su actitud proposicional. En este sentido, la reformulación, como técnica esencial en mediación, permite ofrecer una oportunidad al diálogo y al entendimiento, al realizar rectificaciones a medida que avanza el discurso, buscando implicar al interlocutor en el esfuerzo del hablante por encontrar la expresión más adecuada. Así, quien la utiliza filtra la verbalización propia o ajena mediante la eliminación o minimización de su contenido hostil, sustituyéndola por una más amigable. Partiendo de esta suposición, la *Unidad Didáctica Reformulando* (Cuevas et al., 2016) se proyectó como una herramienta para la formación integral del alumnado, para introducir a este en la cultura de paz y del buen trato, para crear un ambiente escolar agradable y para actuar como mecanismo protector ante situaciones de conflicto.

El presente trabajo se centra en analizar el discurso de los estudiantes ante hipotéticas situaciones de conflicto,

en establecer la prevalencia del lenguaje amigable y en mostrar la necesidad de una mejora en las habilidades específicas implicadas en la producción de operaciones de reformulación.

Método

Participantes

En el estudio que presentamos participaron 166 alumnos, 81 niñas y 79 niños (48.8% y 47.6% respectivamente), con una edad media de 11.68 años (SD=1.045). Todos ellos estaban escolarizados en centros de la Red PEA UNESCO de Galicia, 30 (18.1%) cursaban 5º de Primaria, 72 (43.4%) cursaban 6º de Primaria y 64 (38.6%) cursaban 1º de la Educación Secundaria Obligatoria. Antes de comenzar con la aplicación de la *Unidad Didáctica Reformulando*, se realizó una sesión de pre-evaluación en la cual se aplicaron diferentes pruebas. En una de ellas se presentaban cuatro situaciones de conflicto típicas de su edad, en las que el alumnado debía precisar cómo actuaría en cada una de ellas.

Instrumentos

El análisis se realizó mediante un sistema categorial creado *ad hoc* en el que se consideraban diferentes aspectos clasificados en tres bloques, relacionados con la estructura organizativa de la *Unidad didáctica: Reformulando*, como se especifica a continuación:

- En el primer bloque “Lectura Activa” se codificó: 1) responde de forma coherente/no contradictoria con la situación que se le presenta, 2) da feedback, 3) pide aclaración o explicación y 4) se interesa por las opiniones de los demás.
- En el segundo bloque “Empatía” se codificó: 5) se pone en el lugar del otro y lo expresa, 6) dice lo que siente, 7) no culpabiliza/acusa/echa la culpa, 8) contiene simbología amigable y 9) no amenaza.
- En el bloque “Reformulación” se codificó: 10) no insulta, 11) no responde con rabia, 12) no se queja, 13) propone soluciones, 14) realiza peticiones, 15) utiliza el lenguaje amigable, 16) no impone su criterio, 17) no pone signos de exclamación, 18) utiliza mensajes yoicos, 19) no generaliza.

Procedimiento

La participación en el proceso de formación y en la evaluación fue voluntaria, previo consentimiento informado por escrito de las madres, padres o tutores legales.

Se empleó un diseño descriptivo con medidas antes y después de la implementación de la *Unidad didáctica: Reformulando*. Se aplicaron, entre otros instrumentos, cuatro situaciones de conflicto, a saber:

- Situación 1: ¿Cómo le dirías a tu amigo/a que estás enfadado con él/ella porque te perdió el estuche?
- Situación 2: ¿Cómo le dirías a tu amigo/a que el profesor ha suspendido a todos los de vuestro

grupo porque él/ella no entregó el trabajo a tiempo?

- Situación 3: ¿Cómo le dirías a tu madre/padre que te parece mal tener que pasar toda la tarde en casa de sus amigos?
- Situación 4: ¿Cómo le dirías al profesor/a que estás disgustado porque te castigó sin haber hecho nada malo?

En el presente estudio ha sido analizada la primera situación, considerada la más idónea para la referencia a situaciones conflictivas interpersonales entre iguales.

La aplicación de la *Unidad Didáctica Reformulando* (Cuevas et al., 2016), se adecuó a las características específicas del centro y del aula en particular.

Para conocer el nivel de ejecución en la producción del discurso escrito de los sujetos en los tres bloques de trabajo, se procedió a la clasificación de los *N* elementos (respuestas del alumnado a las situaciones de conflicto) en *C* categorías por parte de dos jueces, alcanzando una buena concordancia a través del coeficiente kappa de Cohen de .768.

Resultados

En relación a la formación planteada para la buena gestión de conflictos a partir de la puesta en práctica de técnicas de mediación, en concreto, de la reformulación como técnica básica, se ha observado una especial necesidad de mejora de las habilidades empáticas en los escolares, concretamente en las siguientes: contiene simbología amigable (1%), se pone en el lugar del otro y lo expresa (solamente presente en el 6% de las alocuciones), no culpabiliza/acusa/echa la culpa (36%), y dice lo que siente (39%); así como también se ha observado una importante necesidad de mejora en las siguientes habilidades de lectura activa: da feedback (1%), se interesa por las opiniones de los demás (9%) y pide aclaración o explicación (21%); por último, se ha observado una necesidad de mejora de las siguientes habilidades de reformulación: realiza peticiones (16%) y utiliza el lenguaje amigable (19%), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Frecuencia de uso de las 19 categorías analizadas

Lectura Activa	1) Responde de forma coherente/no contradictoria con la situación que se le presenta	.99
	2) Da feedback	.01
	3) Pide aclaración o explicación	.21
	4) Se interesa por las opiniones de los demás	.09
	5) Se pone en el lugar del otro y lo expresa	.06
Empatía	6) Dice lo que siente	.39
	7) No culpabiliza/acusa/echa la culpa	.36
	8) Contiene simbología amigable	.01
	9) No amenaza	.79
Reformulación	10) No insulta	.99
	11) No responde con rabia	.81
	12) No se queja	.56
	13) Propone soluciones	.46
	14) Realiza peticiones	.16
	15) Utiliza el lenguaje amigable	.19
	16) No impone su criterio	.47
	17) No pone signos de exclamación	.98
	18) Utiliza mensajes yoicos	.45
	19) No generaliza	.96

Discusión

Los resultados de este estudio, de forma general, señalan que el alumnado de educación primaria presenta importantes carencias en competencias sociales. En concreto, utilizan de forma marginal lenguaje y simbología amigable, no muestran que se pone en lugar de los otros, ni tienden a realizar peticiones. Esto permite afirmar que es necesario trabajar activamente estas competencias. La incorporación del lenguaje amigable en los preadolescentes, se muestra imprescindible para que logren automatizarlo, y lo puedan utilizar espontáneamente no solo en la adolescencia sino a lo largo de toda su vida. El lenguaje amigable requiere de actitud amigable, y de aprender a solicitar/pedir a la vez que dar; lo que indefectiblemente obliga a la persona a ponerse en lugar del otro. El lenguaje amigable es un antídoto del conflicto tóxico, y un energizante de la cultura de paz y la resolución positiva de los conflictos.

La reformulación parece ser un buen instrumento no solo para convertir en amigables producciones que puedan crear conflicto o reactancia o aumentar la tensión de uno ya creado sino, también, para que los niños y adolescentes se percaten de la importancia de la escucha activa, las relaciones interpersonales, la buena gestión del discurso amigable, etc. en la construcción de la sociedad que les rodea y de sus propias relaciones sociales.

Una sociedad que aspira a implantar la cultura de paz y del buen trato ha de partir necesariamente de este uso. La unidad de reformulación pretende ser una herramienta adecuada para eso.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca dentro del Contrato Programa Grupo PS1-2017 de la Universidade de Vigo y del Proyecto de Innovación Docente 2016 de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo titulado “A reformulación en lingua galega para fomentar na Educación Primaria a convivencia, o uso amigable da linguaxe e a mediación para construír un contexto de paz”.

Referencias

- Cuevas, M., Vila, C., Acuña, A., Fariña, F., Alonso, A., Rodríguez, R., & Vázquez-Figueiredo, M. J. (2016). Reformulando: Unidad didáctica. Santiago de Compostela: Andavira.
- Cuevas-Alonso, M. (2017). Multimodalidad, comunicación y doblaje. La entonación.pdf. En X. Montero Domínguez (Ed.), El doblaje. Nuevas vías de Investigación (pp. 48-63). Granada: Comares.
- DECRETO 8/2015, do 8 de xaneiro, polo que se desenvolve a Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa en materia de convivencia escolar. (2015, marzo 27), 3885-3935.
- Figueras, C. (2000). Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación parafrástica en la oralidad y en la escritura. Actas XI ASELE. Recuperado a partir de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0297.pdf
- Fuentes, C. (1993). Conclusivos y reformulativos. Verba, Anuario Galego de Filoloxía, 171-198.
- Garcés, M.^a P. (2009). La reformulación discursiva. En M.^a P. Garcés (Ed.). La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas (catalán, francés, italiano, inglés, alemán e islandés) (pp. 17-35). Madrid: BOE/Universidad Carlos III.
- Negroni, M. M. G. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. Letras de hoje, 44(1). Recuperado a partir de <http://revistaseltronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5652/0>
- Pons Borderia, S. (2013). Un solo tipo de reformulación. Cuadernos AISPI, 1(2), 151-171.