

FASCÍCULO GENERAL
PARA EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

FASCÍCULO GENERAL PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Los fascículos de las competencias comunicativas para docentes son herramientas curriculares que han sido elaboradas por la Dirección de Educación Secundaria para promover el desarrollo de las competencias comunicativas propuestas en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

Edición

© Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.º 193
San Borja
Lima 15021, Perú
Teléfono: 615-5800
www.minedu.gob.pe

Elaboración de contenido

Virginia Zavala Cisneros

Especialista en edición

Oscar Emiliano Palomino Flores

Revisión pedagógica

Pedro Eliver Blas Chaupis

Corrección de estilo

Larry Rivera Fernández

Diseño y diagramación

Carlos Ernesto Capuñay Riquelme

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del Ministerio de Educación.

Debido a la naturaleza dinámica de internet, las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se hace referencia en este material educativo pueden tener modificaciones o desaparecer.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º

En este material se utilizan términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor” y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo, para referirse a hombres y mujeres. Esta opción considera la diversidad y respeta el lenguaje inclusivo, y se emplea para promover una lectura fluida y facilitar la comprensión del texto.

Índice

Introducción	4
Referencias bibliográficas	5
1. Un enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural	9
2. La socialización con el lenguaje es diversa y esto impacta en el aprendizaje escolar	14
2.1 Todos tenemos un repertorio comunicativo que va creciendo y cambiando	17
2.2 Con el lenguaje participamos en múltiples comunidades	21
3. El enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje	26
3.1 De la gramática al uso	26
3.2 Del uso a las prácticas sociales del lenguaje	30
4. La diversidad desde los registros y géneros discursivos	42
4.1 El registro escolar o el lenguaje de la escuela	45
4.1.1 El lenguaje escolar para aprender en otras áreas	47
4.1.2 Aprender el lenguaje escolar y enseñarlo explícitamente	48
4.2 Los géneros discursivos escolares y más allá de ellos	55
4.2.1 La multimodalidad y los géneros multimodales	57
4.2.2 Los géneros: entre la adecuación y la creatividad	59
5. La enseñanza de la literatura	66
6. La reflexión en torno al lenguaje desde sus múltiples dimensiones	74
7. Conclusiones para la enseñanza de la Comunicación	78

Introducción

El tránsito desde los enfoques formales a los enfoques comunicativos en la enseñanza del lenguaje ya tiene más de cuatro décadas. Sin embargo, el camino hacia una educación lingüística con enfoque comunicativo en el marco de una perspectiva sociocultural está lleno de dudas conceptuales y dificultades pedagógicas en los docentes. ¿Cuál es el enfoque comunicativo que debo implementar? ¿Qué significa un enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje? ¿Qué supone usar el lenguaje para participar en la vida social y cultural? ¿Qué implica aprender a comunicarnos con conciencia crítica?

El presente material busca que los docentes de secundaria podamos entender mejor el enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje, así como una serie de conceptos que circulan en diferentes documentos sobre el área de Comunicación y que a veces pueden resultar abstractos y poco claros. Este fascículo general se complementará con otros tres fascículos más específicos, que abordan las tres competencias comunicativas propuestas en el currículo: *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*, *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna* y *Se comunica oralmente en su lengua materna*. Mientras que este primer documento busca contribuir a la formación disciplinar de los docentes a partir de las discusiones contemporáneas sobre el enfoque comunicativo desde una perspectiva sociocultural, los otros tres fascículos aterrizarán más en propuestas pedagógicas para desarrollar las tres competencias del área. Por lo tanto, es importante consultar este documento antes de leer los otros.

A diferencia de lo que a veces suele pensarse, un enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje busca formar sujetos que no solo saben adecuar su lenguaje a contextos comunicativos sino, sobre todo, que participan en el mundo como actores comunicativos para contribuir a una sociedad intercultural y democrática. Esperamos que este documento contribuya a que los docentes de Comunicación entendamos mejor este enfoque, así como el rol fundamental que cumple el lenguaje en todo el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria*. Adriana Hidalgo Editora.
- Agha, A. (2004). Registros del lenguaje. En Duranti, A. (Ed.), *A Companion to linguistic anthropology*. Blackwell. 23-44. Traducción al español.
- Avila, N., & Navarro, F. (2016). *Lectura y escritura epistémicas*. Santillana (Serie Praxis. Biblioteca de actualización pedagógica).
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela. Espacios para la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1996). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del College de France*. Siglo XXI.
- Barnardez, A., & Alvarez, C. (Eds.). (2013). Julio Cortazar. *Clases de literatura*. Alfaguara.
- Casa de la Literatura Peruana. (2023). *Cuaderno Pedagógico 1. Mediación de lectura, escritura y oralidad. Bases para su aplicación en la escuela*. Ministerio de Educación.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: Elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*. 36-37: 11-33.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir literatura al margen de la ley". En CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. Actas y Memoria del Congreso. Fundación SM / Ministerio de Cultura de España.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 162.
- Castellá, J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Revista Textos*, 10: 23-31.
- De León, L. (2010). Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil. En Lourdes De León (Ed.), *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS. 33-33.
- Dufays, J. (2016). Lectura literaria, historia y avatares de un modelo didáctico. *Metafonía*, 45: 9-17.
- Garvich, J. (2011). La literatura como castigo. Sobre los problemas y contradicciones de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos peruanos. *Revista Educación*, (17): 109-114.

- Gee, J. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. Routledge.
- Gee, J. (2015). Discurso, con d pequeña, y la gran D. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. 1-6. Versión en español.
- Hernández, O., & Kalman, J. (2016). Usar las palabras de otros como práctica social: complejizando la conversación. <https://lets.cinvestav.mx/Blog/TabId/134/ArtMID/543/ArticleID/70/Usar-las-palabras-de-otros-como-pr225ctica-social-Complejizando-la-conversaci243n.aspx>
- Ivanic, R. (2004). Discursos de la escritura y del aprendizaje de la escritura. *Language and Education*, 18 (3): 220- 245. Versión en español.
- Janks, H. (2000). Dominación, acceso, diversidad y diseño: Una síntesis para la educación en literacidad crítica. *Educational Review*, 52(2), 175-186. Versión en español.
- Kalman, J. (1992). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Hojas*, 7.
- Lagares, X. (2019). El mito del hablante nativo (y los ideólogos de la desideologización). <https://glotopolitica.com/2019/10/16/el-mito-del-hablante-nativo-y-los-ideologos-de-la-desideologizacion/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge.
- Lomas, C. (ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro.
- Lomas, C. (2016). *Somos lo que decimos y hacemos al decir. Enseñanza del lenguaje y educación democrática*. Santillana (Serie Praxis. Biblioteca de actualización pedagógica).
- Maturana, C., & Ow, M. (2016). *Multimodalidad y educación*. Santillana. (Serie Praxis. Biblioteca de actualización pedagógica).
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43 (2): 379-392.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35 (2): 1-32.
- Navarro, F y Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Ramírez, L. (1969). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. ULTRA.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling*. Routledge.

- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112–133). Cambridge University Press.
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10: 179: 206.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó.
- Van Leeuwen, T. (2011). Multimodality. En S. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge.
- Voloshinov, V. (1976). El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Ediciones Nueva Visión.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (Ed.), *Para ser letrados*. Paidós.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24 (2): 343-359.
- Zavala, V., & Back, M (Eds.). (2017). *Racismo y lenguaje*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Zavala, V., & Kvietok, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24: 23-29.



Un enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural

Contenido

1. Un enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural ... 9

1. Un enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural



Preguntas para el trabajo colegiado sobre la perspectiva sociocultural del enfoque comunicativo

- ¿Por qué decimos que poner a las prácticas del lenguaje en primer plano es ir más allá del uso instrumental del lenguaje?
- ¿Por que los docentes de todas las áreas deben enseñar a desarrollar las competencias comunicativas?
- ¿Qué se entiende por una educación lingüística?

Tal como se declara en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2016), el enfoque comunicativo aborda **las prácticas sociales del lenguaje desde una perspectiva sociocultural**. Esta propuesta amplía y enriquece el enfoque comunicativo más tradicional que se empezó a desarrollar en la década de 1970. Sin embargo, no es muy fácil entender lo que esto supone, tanto a nivel conceptual como a nivel del trabajo pedagógico en el aula.

Poner en primer plano las prácticas sociales del lenguaje busca ir más allá del uso instrumental del mismo. Este enfoque nos permitirá lograr lo anhelado en el perfil de egreso del currículo nacional y articular nuestra práctica con enfoques transversales como el de derechos y el de interculturalidad. Al fin y al cabo, el área de Comunicación constituye un área clave del proceso educativo: contribuye a que nuestros estudiantes comprendan críticamente el mundo contemporáneo, tomen decisiones y actúen éticamente en diferentes ámbitos de la vida (CNEB, 2016).

Poner en primer plano las prácticas sociales del lenguaje busca ir más allá del uso instrumental del mismo.

Aunque el lenguaje impregna todo el proceso educativo, su importancia suele minimizarse. Se tiende a creer que solo cumple un rol en el área curricular de Comunicación y que solo los docentes de esta área deberían formarse en la problemática del lenguaje y la educación. En las otras áreas, el aprendizaje de los estudiantes también está mediado por el lenguaje y específicamente por un tipo de registro lingüístico que no suele ser fácil para ellos.

Todos los docentes de la institución educativa deberíamos ser profesores de Comunicación, pues el lenguaje constituye el principal medio de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas de la educación formal. De hecho, el lenguaje está en todos lados: en el desarrollo curricular, en los materiales, en los procesos instruccionales, en los patrones de participación en el aula y en los procesos de evaluación. También es central para el desarrollo de las competencias que propone el CNEB, en las cuales se moviliza la interpretación de fuentes, la resolución de problemas, la construcción de interpretaciones históricas, entre otras.

El enfoque comunicativo que aborda las prácticas sociales del lenguaje no se limita a que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje *adecuadamente* en diferentes contextos comunicativos. Es cierto que con el lenguaje *hacemos cosas*, pero cosas que trascienden nuestras acciones más inmediatas en situaciones específicas. En este fascículo, veremos que el lenguaje también tiene el *poder* de impactar en la vida social más allá de la interacción particular entre personas.

Después de todo, nos comunicamos para participar en la vida social y cultural. El siguiente gráfico muestra lo que abarca el enfoque comunicativo: se concentra en el *uso* en situaciones comunicativas, pero en el marco de las *prácticas sociales* más amplias. En este fascículo explicaremos lo anterior con más detalle.

GRÁFICO 1: El enfoque comunicativo



El uso del lenguaje en situaciones específicas **NUNCA** está aislado de las prácticas sociales que organizan la vida en sociedad.

Este **SIEMPRE** es parte de nuestra participación en la vida social y cultural: cómo nos relacionamos con otros, las identidades que desarrollamos y los sentidos que producimos sobre la realidad y que compartimos con otros.

Un enfoque comunicativo que aborda las prácticas sociales del lenguaje se alinea con una *educación lingüística* y *no se reduce a enseñar competencias comunicativas* (Lomas, 2014; Unamuno, 2003; Lagares, 2019). Esto supone darnos cuenta de que el lenguaje constituye un fenómeno más complejo de lo que a veces pensamos.

La educación formal suele asumir el lenguaje como una 'cosa' o un 'objeto' (y no como una práctica) que se localiza en la mente de sus usuarios, pero que a su vez se distancia de ellos. **Esto ocurre cuando colocamos oraciones en la pizarra para que los estudiantes las copien, las lean, las analicen o reflexionen sobre su forma, muchas veces de manera descontextualizada y desde un enfoque muy normativo sobre lo que ES correcto y lo que NO LO ES.**

Aunque objetivar el lenguaje puede ser importante para ciertos momentos, insistir demasiado en ello disocia el lenguaje de aspectos centrales de la vida de las personas, como la identidad, el cuerpo, la construcción de comunidades, los afectos, la afiliación a tradiciones culturales, la discriminación, etc.

Una *educación lingüística* aborda aspectos socioculturales del lenguaje que trascienden su uso instrumental, como por ejemplo: el reconocimiento de la diversidad lingüística, la estimulación del pensamiento crítico, la conciencia sobre el poder que tiene el lenguaje para dar forma a nuestras creencias, la vinculación entre el uso del lenguaje y la identidad, entre otros.

Al respecto, Lomas la caracteriza como una educación “fomentadora de una ética democrática de la comunicación” (2016, p. 17). Si bien este tipo de educación se alinea con el aprendizaje de las competencias comunicativas y sus respectivas capacidades, también es necesaria para la formación de ciudadanos con un enfoque de derechos y de interculturalidad, tal como lo declara el Currículo Nacional de Educación Básica. En este fascículo explicaremos con detalle el paso de un enfoque comunicativo tradicional a un enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural y crítica, que graficamos a continuación:

Educación para formar sujetos que **saben adecuar** su lenguaje a contextos comunicativos



Educación para formar sujetos que **participan** en el mundo como **actores** comunicativos y contribuyen a una **sociedad intercultural y democrática**



CAPÍTULO
2

La socialización con el lenguaje es diversa y esto impacta en el desempeño escolar

Contenido

2. La socialización con el lenguaje es diversa y esto impacta en el desempeño escolar	14
2.1 Todos tenemos un repertorio comunicativo que va creciendo y cambiando	17
2.2 Con el lenguaje participamos en múltiples comunidades	21

2. La socialización con el lenguaje es diversa y esto impacta en el desempeño escolar



Preguntas para el trabajo colegiado sobre la socialización con el lenguaje y su impacto en el aprendizaje escolar

- ¿Crees que el lenguaje impacta sobre las brechas entre grupos sociales en el aprendizaje escolar? ¿Cómo así?
- ¿Qué implica la noción de repertorio comunicativo y cómo se diferencia de los conceptos de lengua, dialecto y variedad?
- ¿Desde nuestro rol de docentes, ¿qué oportunidades debemos propiciar para que nuestros estudiantes participen en diversas prácticas sociales con el lenguaje?

La escuela es una institución donde se enseña una manera de *usar el lenguaje*, que aquí llamaremos “el lenguaje escolar”. En la bibliografía, también se han usado otros términos semejantes como lenguaje académico, lenguaje disciplinar o lenguaje de la escuela. Todas estas denominaciones hacen referencia al lenguaje empleado en los textos de la educación secundaria, al lenguaje utilizado en el aula para la enseñanza, al lenguaje de las evaluaciones escolares y al lenguaje típicamente asociado a estructuras de poder en la sociedad (Schleppegrell, 2004). Cuando los docentes hacemos alusión a un tipo de lenguaje con *capital cultural* (o que nos otorga *capital cultural*), nos referimos precisamente a esa manera de usarlo. Daremos más detalle al respecto en la sección 4 de este fascículo.

Entonces, en la escuela no se enseña el “castellano”, el “inglés” o el “quechua”, sino una manera específica de usar el “castellano”, el “inglés” o el “quechua”. Pensemos en cómo los docentes utilizamos el lenguaje dentro del aula para impartir contenidos y cómo lo utilizamos con los estudiantes en espacios de recreación fuera del aula. La forma en que usamos el lenguaje cuando enseñamos en el aula o el lenguaje de los textos educativos no se parece al lenguaje que usamos en nuestros hogares con la familia o en conversaciones de WhatsApp con nuestros amigos.

A veces decimos que en la escuela se enseña la lengua estándar o una variedad prestigiosa de una lengua específica. Aunque estos conceptos son válidos, aquí preferimos usar la noción de *registro* porque abarca más ideas y se articula mejor a los contextos comunicativos (Zavala & Kvietok, 2021). Entonces, el lenguaje escolar constituiría un tipo de *registro*, el cual no se limita al vocabulario o a aspectos gramaticales (como sí lo hacen las nociones de lengua y de variedad), sino que incluye patrones discursivos y hasta recursos paraverbales. El registro

constituye *una manera de usar el lenguaje*, que integra diferentes tipos de recursos lingüísticos. Trabajaremos esta noción con detalle más adelante.

Aun cuando muchos estudiantes pueden tener el castellano como lengua materna, **el registro escolar no es igualmente accesible para todos**. En su socialización inicial en la familia, y antes incluso de aprender a leer y escribir, algunos niños y niñas aprenden maneras de usar el lenguaje cercanas a aquellas que privilegia la escuela. Producen habla expositiva y explícita, y participan en procedimientos interactivos similares a aquellos que ocurren entre docente y estudiante.

Podemos decir, entonces, que estos estudiantes traen a la escuela “maneras escolares del lenguaje” que han aprendido en casa, aun sin haber aprendido a leer y escribir. Sin embargo, la mayoría de niños y niñas han adquirido otro tipo de habilidades que, luego, no son muy valoradas en su experiencia escolarizada: así, por ejemplo, aprenden con la observación aguda y sin muchas explicaciones verbales, y saben narrar historias de formas diferentes a las que promueve la escuela.

Todo esto significa que el lenguaje escolar les es más familiar a algunos estudiantes que a otros (De León, 2010). En el caso de los estudiantes que manejan una lengua diferente a la que se usa en la escuela, todo esto resulta mucho más complicado, pues tienen que procesar un registro escolar y, además, en un código distinto.

Las habilidades con el lenguaje que muchos estudiantes traen de sus espacios de socialización y que se alejan del registro escolar no son inferiores ni subestándares. Muchas son muy sofisticadas, pero no se les otorga valor en la escuela.

Los docentes tenemos que reconocer estas disparidades como punto de partida. Debemos tratar de acompañar mejor a aquellos estudiantes con más desventaja y comprometernos a enseñar explícitamente el registro escolar para no seguir reproduciendo las brechas en el acceso al lenguaje de la escuela, los aprendizajes en las diferentes áreas y las oportunidades más allá de la institución educativa.

Si bien somos conscientes de las brechas existentes en el desempeño escolar de los educandos peruanos, no solemos pensar en el lenguaje como parte de esta problemática, salvo en contextos de multilingüismo. Las dificultades con el lenguaje también se dan en estudiantes que tienen al castellano como lengua materna.

Aquí queremos plantear que **el lenguaje aprendido en la socialización familiar juega un rol central en el desempeño escolar y en el acceso de los estudiantes a recursos simbólicos y materiales**. La enseñanza del lenguaje con enfoque comunicativo, y en el marco de una educación lingüística, debería partir de la anterior constatación.

Una diversidad de estudiantes llega a la escuela con habilidades y prácticas lingüísticas que distan de lo que exige la institución educativa, aunque son completamente legítimas en otros entornos. ¿Qué hacemos como docentes para afrontar esta problemática? ¿Cómo podemos reconocer a los estudiantes en su diversidad, otorgarles las mismas oportunidades y finalmente educar en pos de la justicia social en temas de lenguaje?

Aquí algunas preguntas de reflexión:

- ¿Con qué prácticas lingüísticas entran nuestros estudiantes a la escuela?
- ¿Qué usos del lenguaje causan dificultades en nuestros estudiantes?
- ¿Qué desventajas podemos observar en relación con el uso del lenguaje de nuestros estudiantes en la institución educativa?



2.1 Todos tenemos un repertorio comunicativo que va creciendo y cambiando

La diversidad en el lenguaje se visibiliza claramente en contextos multilingües donde las personas hablan dos o más lenguas, tal como ocurre en nuestro país con hablantes de castellano y una o más lenguas originarias, o alguna otra lengua extranjera (en el caso de migrantes, que provienen de otros países por ejemplo).

Sin embargo, la diversidad en el lenguaje se encuentra también en contextos donde solo se habla castellano, pues las personas lo usamos de diferentes maneras según hemos sido socializadas en nuestras familias y en la medida en que participamos en diferentes comunidades a lo largo de nuestra vida. La desigualdad se produce cuando se valoran las prácticas lingüísticas de ciertos grupos y se estigmatizan las de otros.

Los hablantes contamos con un repertorio comunicativo que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida y que utilizamos de maneras orales, escritas y/o señantes. Este repertorio comunicativo (que es diferente para cada uno) incluye todos los recursos que usamos para comunicarnos y dar sentido a nuestra experiencia. Podemos

Los hablantes contamos con un repertorio comunicativo que vamos construyendo a lo largo de nuestra vida y que utilizamos de maneras orales, escritas y/o señantes.

pensar en nuestro repertorio como si fuera una *caja de herramientas* con recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Los recursos lingüísticos pueden ser de distinto tipo: vocabulario, formas gramaticales, rasgos de pronunciación y entonación, patrones discursivos (como formas de preguntar o de narrar), fórmulas de tratamiento (como 'seño' o 'licenciado'), convenciones asociadas a géneros discursivos (como aquellas vinculadas con las batallas de rap o una crónica periodística) y hasta elementos de otras lenguas (como *achachaw* del quechua u *Oh my goodness* del inglés). La idea es que estos recursos lingüísticos se combinan siempre con otros no lingüísticos, como gestos, miradas o movimientos del cuerpo, que también utilizamos para producir significados cuando interactuamos con otros.

En el siguiente cuadro listamos algunas dimensiones lingüísticas del repertorio comunicativo con algunos ejemplos específicos. **La idea es que el repertorio comunicativo de cada persona es único e incluye estos elementos de manera diferenciada.**

Vocabulario	Gramática	Pronunciación	Discurso	Géneros	Otras lenguas
<ul style="list-style-type: none"> • Reificar • Jato • Aminorar • Farmear • Fenómeno • Espléndido • Descolonización • RIP • Metabolismo basal 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencia por el aumentativo '-azo' como 'buenazo', en vez del aumentativo '-ísimo', como en 'buenísimo' • El uso del condicional en lugar del subjuntivo en la cláusula de la condición ("si sería ingeniero...") 	<ul style="list-style-type: none"> • Asibilación de la r • Aspiración de la s 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras argumentativas • Recursos evaluativos para narrar • Recursos para describir algo con detalle • Uso de metáforas 	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones discursivas asociadas a batallas de rap, participación en FB, elaboración de reportajes periodísticos, contar chistes 	<ul style="list-style-type: none"> • Man • Sorry • Cherie • Achachaw • Déjà vu

Ahora bien, hemos dicho que nuestro repertorio comunicativo puede pensarse como una caja de herramientas; sin embargo, no solo está integrado por herramientas o recursos lingüísticos. Esta caja contiene 3 aspectos:

- a) Diversos recursos lingüísticos (y no lingüísticos)
- b) Un conocimiento sobre cómo y dónde usarlos en las diferentes actividades comunicativas
- c) Valoraciones/ideas sobre los recursos lingüísticos, que hemos construido e internalizado a lo largo de interacciones con otros durante nuestra vida

Así, por ejemplo, una persona puede tener en su repertorio el conector discursivo ‘no obstante’, saber que se usa en contextos formales o académicos y reconocer que se asocia a una persona ‘educada’. Además, le otorga un valor positivo. También puede tener la forma ‘qué pro’, ser consciente de que se suele utilizar entre pares en contextos informales y reconocer su asociación con la juventud de cierta clase social. Asimismo, esta forma le produce una identificación afectiva con sus pares.

Entonces, el repertorio comunicativo no solo es una lista de recursos lingüísticos. **Además de contar con una serie de recursos, las personas sabemos qué elementos se conectan con qué contextos, interlocutores y relaciones sociales.** También asociamos los recursos a ciertos significados sociales, valoraciones y afectos. Cuando discutamos el enfoque comunicativo, retomaremos esta noción de repertorio comunicativo.



Rosa tiene 18 años y estudia nutrición. Es Tiktoker y enseña sobre recetas sanas y nutritivas de su pueblo. Además de términos técnicos propios de su carrera (como ‘metabolismo basal’ e ‘ingesta calórica’), emplea términos en shipibo para los alimentos.



Iván tiene 18 años y estudia periodismo deportivo, por lo que sabe narrar encuentros deportivos oralmente. Pertenece a una comunidad de retrogamers, donde transmite sus partidas por Twitch y emplea términos como ‘carrear’ o ‘rushear’, que su comunidad entiende perfectamente.

Ambos coinciden en cursos iniciales en un centro de estudios, donde están aprendiendo a usar el lenguaje como universitarios. Pero también participan en una comunidad en Facebook donde comparten sus propios poemas.

La noción de repertorio comunicativo nos permite darnos cuenta de que todos los jóvenes tienen un repertorio comunicativo con recursos lingüísticos (y no lingüísticos) que utilizan para participar en diferentes espacios de la vida social. **El rol de la escuela es ampliar y enriquecer este repertorio, reconocer el estado y el valor de la caja de herramientas de los jóvenes, y acompañar procesos de empoderamiento para que estos se desarrollen como actores/agentes comunicativos en búsqueda de una sociedad más justa y democrática.**

Ahora bien, el tipo de repertorio que tienen los jóvenes está en estrecha relación con su trayectoria de vida y con las oportunidades que han tenido de participar en diversas prácticas sociales. Si el lenguaje/ la comunicación de algunos jóvenes carece de ciertos recursos lingüísticos y valoraciones específicas asociadas a ellos en su repertorio, es porque han tenido pocas oportunidades para adquirirlos o han carecido de acceso a ellos durante su participación en comunidades específicas.

Las dinámicas sociales estructuran la diversidad lingüística que encontramos en los repertorios de las personas en dos componentes que desarrollaremos más adelante: los *géneros discursivos* y los *registros*. En la escuela se aprende una serie de géneros discursivos y un registro escolar que los estudiantes no suelen conocer.

A diferencia de las categorías de lengua o de dialecto, que remiten a estructuras lingüísticas desvinculadas de las actividades sociales, las de género discursivo y registro se definen a partir de lo que los hablantes *hacemos* con el lenguaje en actividades comunicativas situadas. En una sección posterior explicaremos mejor estas dos nociones en función a la enseñanza de la comunicación.

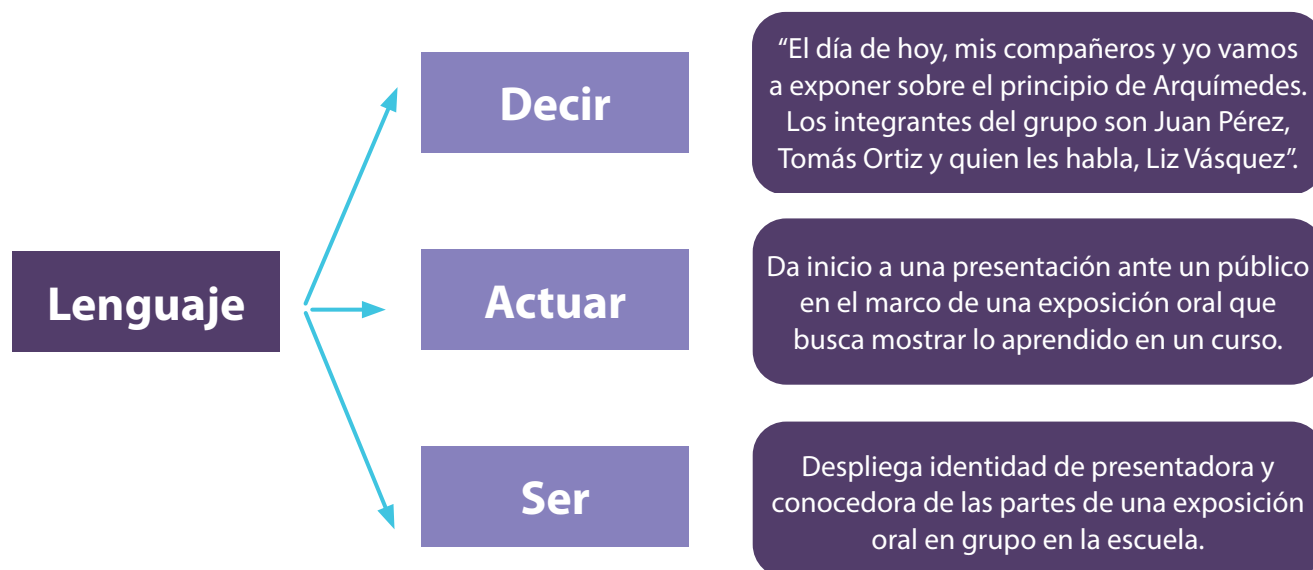


2.2 Con el lenguaje participamos en múltiples comunidades

El enfoque comunicativo de enseñanza del lenguaje se concentra en el uso de los recursos lingüísticos en actividades sociales; sin embargo, cuando usamos el lenguaje no lo hacemos de forma instrumental solo para lograr algo con un propósito inmediato, sino porque **queremos participar en comunidades y sentirnos miembros legítimos de ellas**. Al usar el lenguaje de una manera particular también buscamos que otros nos vean de ciertas formas en el marco de un contexto específico. Gee (2015) señala, por ejemplo, que el lenguaje nos sirve para *decir*, pero también para *hacer* y *ser*:

La gente suele creer que el lenguaje es una herramienta usada principalmente para decir cosas, para intercambiar información. Sin embargo, en realidad, el lenguaje es una herramienta para tres cosas: decir, hacer y ser. Cuando hablamos o escribimos, simultáneamente decimos algo (“informar”), hacemos algo (“actuar”) y somos algo (“ser”). Cuando escuchamos o leemos, tenemos que saber lo que el hablante o el escritor dice, hace y es, con el fin de comprenderlo plenamente. (p. 1)

Veamos el siguiente ejemplo que ilustra esta idea:



Por ejemplo, una persona puede aprender a hablar como *gamer* para que otros la vean como *gamer* y así convertirse en miembro legítimo de una comunidad de *gamers*. Esta misma persona puede usar el lenguaje de una forma diferente (o puede usar otro registro) cuando participa en otra comunidad y quiere vincularse con otros de una manera distinta. Tal es el caso del ejemplo que aparece en el cuadro anterior, donde una estudiante dice algo para dar inicio a una exposición y a su vez mostrarse como una expositora solvente en la institución escolar.

Todo esto se alinea con una **perspectiva sociocultural del aprendizaje** (Lave & Wenger, 1991), para la cual aprender significa participar socialmente en comunidades *haciendo* lo que otros miembros legítimos hacen en actividades sociales y no solo internalizar información del mundo de forma individual. Ante ello, los docentes debemos generar actividades para que los estudiantes desarrollen acciones, participen con otros y aprendan, y no limitarnos a transmitir o entregar aprendizajes como si fueran productos acabados.

Este *hacer* también incluye un uso específico del lenguaje, a nivel de la pronunciación, vocabulario, patrones de discurso, etc. Así, **aprender a usar el lenguaje constituye un proceso cognitivo, pero también identitario**: implica convertirse en un tipo de persona o desplegar una identidad en la medida en que se actúa como parte de una comunidad sociocultural. Si nos sentimos parte de algo, el aprendizaje tiene más sentido y se genera una mayor motivación para aprender.

¿Cómo aporta todo lo anterior a un enfoque comunicativo que asume el uso del lenguaje como parte de las prácticas sociales? Por un lado, el aprendizaje de un registro escolar y también de diversos géneros discursivos no solo implica aprender cómo usar recursos lingüísticos según los diversos contextos de una manera automática, sino apropiarnos de una identidad vinculada a ese registro en el marco de otras prácticas.

Esto significa que el enfoque comunicativo articula el uso del lenguaje con otros aspectos importantes que a veces no se toman en cuenta, como el sentido de pertenencia y los afectos. Si bien la escuela constituye un contexto institucional que se distancia de la “vida real”, igual podría beneficiarse de una concepción sociocultural del aprendizaje para motivar más a los estudiantes y generar mejores aprendizajes. Esto supone promover el aprendizaje del lenguaje como parte de la participación

social y cultural en actividades situadas, y no como un objeto abstracto y desconectado de las prácticas sociales.

Debemos proveer oportunidades para que los estudiantes *digan, hagan y sean* a través del lenguaje, que se sientan partícipes con otros en proyectos conjuntos, que sean validados en la identidad que despliegan en estos proyectos y que entiendan el sentido de la práctica social que conlleva el uso del lenguaje en estas actividades. **Nuestro rol no es enseñar el lenguaje como si fuera un objeto lejano a los estudiantes, sino generar contextos para que estos usen el lenguaje participando con otros en proyectos con sentido.** La reflexión sobre el lenguaje debería hacerse en el marco de lo anterior.

Por otro lado, entender que el aprendizaje del lenguaje (y de los registros y géneros) se da como parte de la participación de las personas en comunidades socioculturales es importante para no sancionar las maneras en que los jóvenes usan el lenguaje fuera de la escuela y para no seguir pensando que el lenguaje de la escuela es la norma desde la cual deberíamos evaluar otros usos. **Las diferentes maneras de usar el lenguaje siempre tienen sentido para las personas al interior de las comunidades en las que se desarrollan, más allá de si corresponden o no con lo que a la escuela le parece “correcto”.**

La discusión anterior se distancia de la noción de *nivel de lengua* y de las categorías de lengua *estándar*, *subestándar* y *superestándar*, con las que algunos de nosotros estamos familiarizados (Ramírez, 1969). Estas nociones atribuyen ciertos recursos del lenguaje (como “haiga”, “enantes” o “bro”, por ejemplo) a un nivel de lengua específico de una forma estática y descontextualizada, sin considerar que adquieren distintos significados dependiendo de las comunidades donde se utilizan.

Además, contribuyen a desestimar ciertas maneras de usar el lenguaje y excluir a algunos estudiantes de su participación legítima en la vida escolar y más allá de ella. Si seguimos juzgando negativamente



algunas de estas formas desde la lógica escolar, estas maneras no escolares se seguirán viendo como “errores” y sin valor.

Es importante reconocer el repertorio comunicativo y los registros que manejan los adolescentes para legitimarlos en este periodo de la vida que puede ser difícil para muchos de ellos. Las maneras de usar el lenguaje siempre son parte de lo que sentimos que somos, de nuestros afectos, de nuestros sentidos de pertenencia en el mundo y de nuestros vínculos y afiliaciones. Juzgar una forma lingüística como “buena” o “mala” en abstracto y al margen del sentido que adquiere en diferentes contextos es muy simplificador.





CAPÍTULO
3

El enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje

Contenido

3. El enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje	26
3.1 De la gramática al uso	26
3.2 Del uso a las prácticas sociales del lenguaje	30

3. El enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje



Preguntas para el trabajo colegiado sobre el enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje

- Desde su práctica docente, ¿qué rol cree que debería tener la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo?
- ¿Por qué sería importante comprender lo que implican las prácticas sociales en relación con el lenguaje?
- ¿Qué supondría, entonces, la enseñanza del lenguaje desde la noción de práctica social?

El objetivo de esta sección es explicar el enfoque comunicativo en el marco de las prácticas sociales del lenguaje. Sabemos que hay muchas maneras de entender el enfoque comunicativo y que no todos los enfoques comunicativos integran la dimensión social y crítica de la misma forma (Lomas, 2016). Aquí explicaremos que este enfoque no se restringe a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, sino que es importante enmarcarlo en una educación lingüística. Veremos el paso que se ha desarrollado de la gramática al uso y del uso a la práctica:

Gramática → uso → práctica

3.1 De la gramática al uso

Los enfoques comunicativos de enseñanza del lenguaje surgen a partir de cambios importantes en la lingüística y en cómo se teoriza el vínculo entre el lenguaje y la sociedad. Desde la década de 1970, se da un cambio en relación con el objeto de estudio de la disciplina, que va de la *gramática* al *uso* de los recursos lingüísticos en la vida social.

Los estudios del lenguaje han estado dominados por una visión de la lengua como un objeto, una estructura o un sistema abstracto ubicado en la mente de una comunidad de hablantes y compuesto por reglas gramaticales e ítems de vocabulario. Desde esta perspectiva, el sistema lingüístico existe independientemente de la vida social y no se transformaría a partir de las dinámicas entre los grupos sociales. En la década de 1970, surgen diversas *lingüísticas del uso* que contribuyen a este giro hacia lo social, como la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la lingüística del texto, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística aplicada, entre otras. Todas se focalizan en el *uso*, aunque difieren en la forma en que conciben e incorporan la dimensión social del lenguaje.

En 1971, y en diálogo con la noción de *competencia lingüística* acuñada por Chomsky, Hymes propuso el término de *competencia comunicativa* para dar cuenta de un saber que no se limitaba al saber gramatical sino a cuándo hablar (y cuándo no), de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma en actividades sociales específicas.

Simultáneamente a la etnografía de la comunicación de Hymes, surgió la pragmática con la teoría de los actos de habla de Austin. Esta teoría dejó claro que *decir* siempre es *hacer*, pues al usar el lenguaje desarrollamos acciones en el marco de actividades sociales concretas. Pensemos, por ejemplo, en solicitar una cita, explicar un concepto o pedir disculpas. Estas tres acciones podrían desarrollarse a partir de diferentes maneras de usar el lenguaje:

“Quisiera saber qué día está disponible el doctor Morales” ➡ Solicitar una cita

“La sintaxis aborda cómo se combinan las palabras en una lengua” ➡ Explicar un concepto

“No fue mi intención; espero que lo entiendas” ➡ Pedir disculpas

Además, la pragmática explica que nuestro *decir* muchas veces no coincide con lo que intentamos *hacer* al *decir*, por lo que la comunicación supone un procesamiento constante de inferencias. En el caso del pedido de disculpas, por ejemplo, la persona puede estar pidiéndolas sin decirlo directamente: “No fue mi intención; espero que lo entiendas”. Halliday también fue otro autor importante que desarrolló una gramática funcional del lenguaje en la década de 1970, asumiéndolo como una forma de actividad humana y un instrumento social desarrollado por los humanos para conseguir propósitos diversos.

Entonces, siempre usamos el lenguaje con miras a lograr ciertos *propósitos*, aunque estos no sean meramente instrumentales. Son estos propósitos, y no las estructuras lingüísticas, los que finalmente guían el uso del lenguaje por parte de las personas. **A partir de todo esto, se desarrolla la idea de que la enseñanza del saber gramatical es necesaria pero no suficiente para que los estudiantes sepan hacer cosas con el lenguaje**, como entender una noticia del periódico, escribir un esquema a partir de una lectura, defender un argumento en un debate, etc. Para

que los estudiantes se desenvuelvan con éxito en los casos anteriores, es importante que aprendan, entre otras cosas, el género discursivo donde se inscriben los textos, las acciones implicadas, la audiencia a la que se dirigen, el tipo de relación social que se construye con esta audiencia, etc.

A los docentes nos cuesta centrarnos en el uso y todo lo que eso conlleva, pues nuestra formación ha estado dominada por una perspectiva estructural del lenguaje. Esta perspectiva entiende el lenguaje como un compuesto de vocabulario y de reglas gramaticales a nivel oracional, que supuestamente existen de manera independiente de las situaciones comunicativas. Aquí el lenguaje sería un objeto que no se articula a hablantes específicos, destinatarios, situaciones, propósitos, ideologías, relaciones sociales, etc. Incluso cuando asumimos al texto y no

Entonces, siempre usamos el lenguaje con miras a lograr ciertos propósitos, aunque estos no sean meramente instrumentales. Son estos propósitos, y no las estructuras lingüísticas, los que finalmente guían el uso del lenguaje por parte de las personas.

a la oración como la unidad básica para trabajar con los estudiantes, no solemos situarlo en contextos reales de comunicación.

Alvarado (2013), por ejemplo, plantea que hasta ahora el único receptor de los trabajos de los estudiantes es el docente de Comunicación (o el director o los compañeros de aula), pues sigue siendo difícil pensar en su adecuación a diferentes auditorios. **Solo en la escuela, los estudiantes hablan, leen y escriben para satisfacer la demanda del docente y no para participar en una actividad con mayor sentido social.** Aún así, el uso del lenguaje estaría cumpliendo un propósito, que en este caso puede resultar artificial y poco motivador: desarrollar una tarea escolar.

Este enfoque comunicativo, que enfatiza la necesidad de mirar el uso del lenguaje en situaciones comunicativas, luego se enriquece **con una perspectiva del lenguaje como práctica social y una mirada crítica** (Cassany & Aliagas, 2007; Zavala, 2009). Al respecto, hay tres puntos que vale la pena resaltar y que explicaremos mejor a lo largo de este fascículo:

- En primer lugar, es importante entender la noción de *práctica* en su real dimensión. Esto implica **dejar de asumir al lenguaje como un medio transparente (e inocente) para comunicar información, e incorporar una mirada más crítica del lenguaje.** Pensemos en el titular de un periódico: “Ex alcalde recibirá seguridad de PNP pese a ya no ser funcionario público”. Es importante darnos cuenta de que este titular construye la realidad desde un punto de vista particular, diferente a otros que hubieran podido aparecer en su lugar: “Ex alcalde, tras sufrir asalto a mano armada, recibirá protección por tres meses”. Entonces, mediante el lenguaje construimos versiones de la realidad y no solo reflejamos una realidad de manera neutral y objetiva.
- En segundo lugar, **habría que repensar la enseñanza de la literatura en el proceso educativo.** El enfoque comunicativo y su priorización de las necesidades laborales y sociales del alumnado desde un punto de vista funcional dejó de lado la esfera artística de la cultura, tan importante para la población adolescente (Cassany, 1999).
- En tercer lugar, **es necesario traer de vuelta la faceta más reflexiva del lenguaje.** En algunos casos, se ha pasado del “gramaticalismo extremo” a la ausencia de la reflexión sobre la gramática en las aulas, pero también sobre otras dimensiones del lenguaje que trascienden lo gramatical.

En la siguiente sección veremos qué implica conceptualizar el lenguaje como práctica social. Como afirma Lomas, “No estamos solo ante un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político” (2016, p. 16).

3.2 Del uso a las prácticas sociales del lenguaje

El enfoque comunicativo surgió como parte de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en la década de 1970 con el objetivo de que los estudiantes resolvieran problemas en situaciones concretas a través de actividades prácticas. Así, se les enseñaba a ejercitar la comunicación en el aula para que pudieran desenvolverse en actividades situadas de la vida diaria, como comunicarse en un hospital, un restaurante o una estación de tren.

La idea era que el saber gramatical no garantizaba que lo hicieran con éxito. Esto redujo el enfoque a la enseñanza de destrezas comunicativas desde una perspectiva bastante instrumental y lo alejó de desarrollos más contemporáneos del lenguaje como práctica social. En los casos anteriores, se trataba, por ejemplo, de lograr conseguir una cita en el hospital, pedir un menú en el restaurante o comprar un boleto en la estación de tren, sin considerar que la educación lingüística supone mucho más que eso. Recordemos lo que dijimos en la introducción a este fascículo sobre el objetivo de un enfoque comunicativo: formar sujetos que participan en el mundo como actores comunicativos y contribuyen a una sociedad intercultural y democrática. Empecemos explicando qué entendemos por práctica social.

Las prácticas sociales son las acciones que realizamos en la vida social en ámbitos educativos, religiosos, políticos, bancarios, recreativos, etc. Así entonces, podemos hacer deporte, votar, leerle un cuento a un hijo, ahorrar, cocinar, etc. La idea fundamental aquí es que **las prácticas sociales siempre involucran creencias y valoraciones, pues están en interrelación con las condiciones sociohistóricas que las producen.**

Leerle un cuento a un hijo de tres años, por ejemplo, está cargado de ideas sobre la lectura, la crianza y la vida familiar. De hecho, en ciertos contextos se le asigna un valor muy positivo porque se asocia a una educación exitosa. No hay forma de pensar en las prácticas sociales como neutrales,

pues están cargadas de significados que legitiman nuestras acciones en contextos específicos.

Cuando hacemos cosas en el mundo (leer una novela, salir a correr o hacer un pago a la tierra), hay ideas que influyen sobre nuestras acciones. En ese sentido, podríamos decir que **las prácticas son acciones con una historia que las ha cargado de significados particulares.**

Ahora bien, cada vez que hacemos algo en el marco de las prácticas sociales, nuestras acciones no solo reflejan una serie de *ideas/creencias/significados sociales/sentidos/ideologías* ya constituidos en la sociedad, sino que impactan sobre ellos: pueden contribuir a reforzar o reconfigurar estas ideas o creencias. En ese sentido, podemos señalar que todas nuestras acciones tienen consecuencias para la vida social porque refuerzan o reconfiguran ideas o creencias que a su vez guían lo que hacemos en sociedad. Estos sentidos se almacenan como recursos cognitivos a nivel individual, pero simultáneamente son sociales porque son compartidos.

Cuando nos comunicamos, no solo usamos el lenguaje en el marco de una situación comunicativa, sino como parte de prácticas sociales que organizan la vida en sociedad y que están cargadas de significados construidos históricamente. Pensar el lenguaje como *uso* no es lo mismo que pensarlo como práctica, pues la práctica introduce más dimensiones al acto comunicativo. **El uso es parte de la práctica.** Retomemos el gráfico de la introducción:



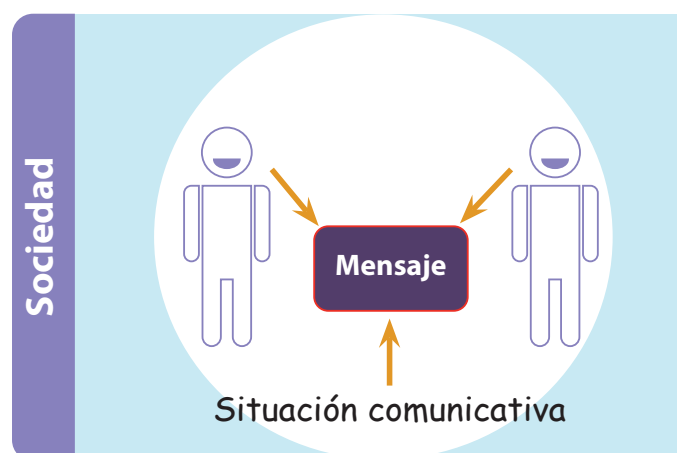
Si nos restringimos solo al uso, asumimos que cuando usamos el lenguaje echamos mano de nuestro sistema lingüístico en actividades sociales específicas y lo adecuamos a diferentes contextos que existirían fuera del lenguaje y no estarían influidos por él. **Si pensamos que el uso es parte del desarrollo de prácticas, entonces debemos asumir que la forma de usar el lenguaje está influido por un contexto comunicativo (con un receptor, una situación y un propósito) y por sentidos sociales más amplios que rebasan el contexto comunicativo inmediato.** Además, las formas de usar el lenguaje impactan sobre estos sentidos sociales. Las prácticas del lenguaje y el contexto (situacional y social) se influyen mutuamente.

La noción de *práctica* no solo alude a algo que se hace de forma repetida, en el sentido de 'practicar'. Tampoco se restringe a una acción individual que emerge de nuestras mentes y experiencias propias. **La práctica constituye una acción impregnada de creencias y valoraciones compartidas socialmente, que trascienden la acción desarrollada en una situación particular.**

Pensemos, por ejemplo, en la práctica escolar de hacer copiar de la pizarra o de los libros de texto, y de solicitar escritos como productos acabados que no han pasado por un proceso de escritura previa.

Ambas prácticas constituyen acciones que se desarrollan en la escuela en situaciones específicas, pero que se conectan con sentidos sociales que se han construido históricamente, que circulan más allá de estas situaciones y que las legitiman. En los siguientes gráficos se puede visualizar la diferencia entre estas dos perspectivas: *lenguaje como uso* y *lenguaje como uso y práctica*.

El lenguaje como uso



Lenguaje como uso y práctica



Podemos notar que el lenguaje como uso y práctica introduce otros aspectos al lenguaje solamente como uso. En el caso del lenguaje como uso, asumimos que la situación comunicativa demanda una manera de usar el lenguaje y que hay que adecuarnos a ella, como cuando una entrevista de trabajo requiere un lenguaje formal. En el caso del lenguaje como uso y como práctica, aparecen nuevos aspectos a considerar con nuestros estudiantes (que se reflejan en las flechas múltiples de doble vía).

Consideraciones del lenguaje como uso y práctica

1. Sobre la situación comunicativa

Si bien las situaciones "demandan" maneras particulares de usar el lenguaje, el uso del lenguaje (como parte de otras conductas no verbales) también puede transformar las situaciones. Por lo tanto, la asociación entre situación y manera de usar el lenguaje no es fija ni natural.

Por ejemplo, en el salón de clase, se transforma una sesión de aprendizaje en un compartir a partir de cómo los estudiantes empiezan a dirigirse al docente (y a interactuar entre ellos) de otras maneras a como lo hacían durante la sesión. Estas nuevas formas de usar el lenguaje van de la mano de otras conductas no verbales como gestos y movimientos del cuerpo.

Saber esto es importante para que los estudiantes sean actores comunicativos que toman decisiones sobre cómo comunicarse en sociedad y conozcan las consecuencias que se derivan de sus acciones.

2. Sobre la sociedad en el lenguaje

Las maneras de usar el lenguaje no solo están influidas por la situación comunicativa más inmediata, sino por las ideologías y creencias que circulan en la sociedad.

Por ejemplo, las maneras de interactuar en el aula obedecen a creencias más generalizadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal, así como la identidad del docente, la del estudiante y el vínculo entre ambos.

Saber esto es importante para que los estudiantes puedan leer e interpretar críticamente las maneras de usar el lenguaje en diferentes espacios.

3. Sobre el poder transformativo del lenguaje

Las maneras de usar el lenguaje también pueden contribuir a transformar las ideologías/creencias que estructuran la sociedad.

Por ejemplo, si los docentes y los estudiantes se vinculan menos jerárquicamente usando un lenguaje más horizontal, esto eventualmente transforma las ideologías y creencias sobre el proceso escolar, la identidad del docente y el tipo de relación docente-estudiante.

Saber esto es importante para que los estudiantes sepan que su propio uso del lenguaje siempre tiene consecuencias en la vida social. El uso del lenguaje puede servir para dominar y excluir, pero también para generar cambios a favor de la equidad y la justicia

Preguntemos entonces: ¿Cómo se vincula el lenguaje con las prácticas sociales? Los usos del lenguaje siempre forman parte de las prácticas sociales y contribuyen a que estas se desarrollen. Después de todo, casi todas las prácticas sociales involucran algún tipo de interacción comunicativa, aunque algunas más que otras: leerle un cuento a un niño puede involucrar lenguaje verbal en mayor medida que hacer

deporte solo. Fuera de la escuela, el uso del lenguaje nunca es un fin en sí mismo. Siempre nos comunicamos oralmente y leemos o escribimos para conseguir cosas inmediatas, pero también para participar en la vida social. Cuando participamos, construimos sentidos de la realidad, nos relacionamos con otros, nos mostramos de ciertas formas y otorgamos valoraciones a nuestras acciones.

Pensemos en un caso en el que el lenguaje contribuye a desarrollar la práctica social y a dar forma a las creencias e identidades que circulan en la sociedad: en una cena familiar los padres se dirigen solo a la hija mujer para que recoja los platos de la mesa. Esta acción, que involucra ciertas maneras de usar el lenguaje (como pedir de una forma específica), estaría reflejando (y reforzando) creencias sexistas en la vida social.

Sin embargo, si los padres también se lo solicitan al hijo varón, esa acción, que incluye formas de usar el lenguaje, estaría logrando otros efectos sociales. Entonces: la forma en que usamos el lenguaje refleja los sentidos que adquiere la organización de la vida social, pero también contribuye a formarlos, como en el caso de esta familia y los roles de hombres y mujeres que se asocian a sus diferentes integrantes.

El lenguaje nunca es neutral o aséptico, sino que siempre está cargado de sentidos, valoraciones e intereses que se han construido históricamente y que trascienden la situación inmediata de comunicación. Esta visión del lenguaje fue propuesta por el pensador ruso Valentín Voloshinov en 1929 (!hace casi cien años!), mucho antes de que habláramos de las prácticas sociales del lenguaje.



No se puede coordinar ningún enunciado sin un juicio de valor. Todo enunciado es por sobre todo una orientación valorativa. Por lo tanto, cada elemento de un enunciado vivo no solo tiene un significado sino también un valor. Solo el elemento abstracto, percibido dentro del sistema de la lengua y no dentro de la estructura de un enunciado, aparece desprovisto de juicio de valor. (Voloshinov, 1976, pp. 131-132)

El lenguaje es intrínsecamente intertextual, en el sentido de que adquiere significados a partir de cómo otros lo han usado antes que nosotros. Las personas no somos libres para utilizar el lenguaje a nuestro antojo, pues es el lenguaje el que, en gran medida, nos utiliza a nosotros. Las personas heredamos los significados que se han construido a lo largo de la historia y que no siempre benefician a todos de la misma manera. Julio Cortázar también nos recuerda lo siguiente:

El lenguaje está ahí y es una gran maravilla y es lo que hace de nosotros seres humanos, pero ¡cuidado! Antes de utilizarlo hay que tener en cuenta la posibilidad de que nos engañe, es decir, que nosotros estemos convencidos de que estamos pensando por nuestra cuenta y en realidad el lenguaje esté un poco pensando por nosotros, utilizando estereotipos y fórmulas que vienen del fondo del tiempo y pueden estar completamente podridas. (Cortázar, 1980, citado por Barnardez y Alvarez, 2013)

Además de simbolizar la realidad desde sentidos y valoraciones construidos históricamente, el lenguaje también tiene una dimensión interpersonal que no se reduce a comunicar información. Más arriba mencionamos que las diferentes maneras de usar el lenguaje nos permiten desplegar identidades, relacionarnos con otros de diversas formas y participar en comunidades sintiéndonos miembros legítimos de ellas. Por ejemplo, un adolescente puede usar el lenguaje de una manera para mostrarse como *youtuber*, de otra para actuar como más 'académico' en un concurso de debate escolar y de otra para participar legítimamente en una fiesta patronal con sus familiares. Puede intentar ejercer sus derechos de una forma sumisa, pero también de una forma más asertiva, dependiendo del vocabulario, las formas de cortesía y del tono de voz que utilice, entre otros aspectos.

De esta manera, no solo aprende a adecuar el lenguaje a los diferentes contextos de una manera pasiva, sino también a transformar el contexto a partir de sus acciones con el lenguaje. En la introducción mencionamos que la idea es formar estudiantes que sean **actores o agentes comunicativos** para contribuir a una sociedad intercultural y democrática. Si bien a veces pensamos que los contextos “demandan” ciertos usos del lenguaje de manera natural, somos nosotros los que hemos construido históricamente esta asociación entre contexto y manera de usar el lenguaje.

El registro escolar también constituye una formación histórica y siempre puede transformarse. Entonces, si bien los estudiantes necesitan saber qué prácticas lingüísticas se asocian a algunas situaciones comunicativas, también tienen que saber que esto es contingente y puede cambiar. **¿Qué pasa si un contexto demanda usos del lenguaje que reflejan relaciones de desigualdad? El estudiante puede decidir adecuarse, pero nunca pasivamente. Es fundamental que desarrolle una reflexión crítica sobre esto.**

La comunicación siempre se desarrolla al participar en la vida social y cultural, y no solo al usar recursos lingüísticos para lograr un propósito inmediato en una actividad comunicativa. Cuando participamos socialmente, *actuamos* en el mundo con todo nuestro ser y no solo con el lenguaje separado de otras dimensiones de la vida. Actuamos con el lenguaje, pero también con nuestros afectos, identidades, vínculos sociales y motivaciones. Uno de los retos de la enseñanza del lenguaje en la escuela es precisamente lograr que los estudiantes se apropien de nuevos registros y géneros para participar de nuevas prácticas sociales con una perspectiva crítica.



¿Cómo se relaciona la noción del lenguaje desde las prácticas sociales con una perspectiva crítica? Una perspectiva crítica significa ser conscientes de estos sentidos y valoraciones que se construyen por medio del lenguaje, problematizar aquellos sentidos que no se cuestionan porque se han convertido en sentido común, y reflexionar sobre los intereses que estos esconden (Janks, 2000). **No**

todos los sentidos que circulan en la sociedad son representaciones igualmente buenas en términos éticos y de justicia social. Algunos impactan sobre una vida buena para todos, pero otros funcionan para privilegiar a algunos y excluir a otros. Pensemos, por ejemplo, en el uso de “trastorno” o “enfermedad” –en lugar de “condición” o “neurodivergencia”– para aludir al autismo.

Quando participamos socialmente, actuamos en el mundo con todo nuestro ser y no solo con el lenguaje separado de otras dimensiones de la vida.

Claramente, el uso de “trastorno” o “enfermedad” construye un sentido del autismo que no beneficia a la población autista, pues la representa como incapaz de desenvolverse y participar en la vida social. Asimismo, el ejemplo mencionado anteriormente sobre la cena familiar muestra que la representación sobre el trabajo doméstico como algo que solo les corresponde a las mujeres también las perjudica. Una perspectiva crítica no solo supone tomar distancia de estos sentidos que circulan en la sociedad, sino darnos cuenta de que estos afectan la vida de las personas y su acceso a recursos simbólicos y materiales. En los dos ejemplos presentados, las representaciones que se producen tienen consecuencias materiales para las personas en el espectro autista y las mujeres, respectivamente.

A continuación, proponemos un modelo del lenguaje con múltiples capas o niveles (Ivanic, 2004). Aquí se muestra que la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas participamos en la vida social y cultural:



Analicemos el gráfico anterior:

Primer nivel. Aquí se ubican los recursos lingüísticos en el nivel de la oración, como la gramática y el vocabulario. Estos elementos gramaticales y de vocabulario se insertan en textos diversos, que pueden ser orales, escritos o multimodales (ver más abajo). Estos textos integran otros recursos lingüísticos que se usan para conectar oraciones. En este nivel estarían los tipos textuales con sus características estructurales y sus secuencias particulares (descriptivo, argumentativo, informativo, etc).

Segundo nivel. Este es el nivel de la situación comunicativa. Aquí se contextualiza el lenguaje a partir de una actividad, unas acciones, unos interlocutores y un propósito específico. El género discursivo también se encontraría en este nivel, pues remite a un formato textual que se asocia a una actividad social. No hay forma de pensar en un género discursivo sin articularlo a una actividad de la vida social.

Tercer nivel. Las actividades comunicativas siempre son parte de un contexto sociocultural y político que influye sobre lo que se dice y cómo se dice en estas actividades, pero también sobre cómo se valoran estas formas de decir. Lo político remite a los sentidos y las relaciones sociales que estructuran la vida social. Estos sentidos y relaciones sociales se conectan con la desigualdad porque favorecen a algunos y perjudican a otros.

La idea central del gráfico anterior es que lo que ocurre en el nivel de la situación comunicativa está influido por los sentidos y relaciones sociales que estructuran la sociedad, pero también influye en ellos.



CAPÍTULO
4

La diversidad desde los registros y géneros discursivos

Contenido

4. La diversidad desde los registros y géneros discursivos	42
4.1 El registro escolar o el lenguaje de la escuela	45
4.1.1 El lenguaje escolar para aprender en otras áreas	47
4.1.2 Aprender el lenguaje escolar y enseñarlo explícitamente	48
4.2 Los géneros discursivos escolares y más allá de ellos	55
4.2.1 La multimodalidad y los géneros multimodales	57
4.2.2 Los géneros: entre la adecuación y la creatividad	59

4. La diversidad desde los registros y géneros discursivos



Preguntas para el trabajo colegiado sobre la diversidad desde los registros y géneros discursivos

- ¿Cuál es la definición de registro y por qué es importante desde las prácticas sociales del lenguaje?
- ¿Qué diferencias o semejanzas se encuentran entre repertorio comunicativo y registro?
- ¿Qué son los géneros discursivos? ¿En qué se diferenciarían de los tipos textuales? Proponga ejemplos.
- Desde su práctica docente, ¿cómo está acercando a sus estudiantes al registro escolar o al lenguaje de la escuela?
- Desde las prácticas sociales del lenguaje, ¿por qué es importante considerar los géneros multimodales en la enseñanza del lenguaje?
- ¿Qué opina de la enseñanza reproductiva del lenguaje? ¿Qué riesgo corremos si seguimos manteniendo esta práctica?

Anteriormente hemos señalado que el “castellano” no es una entidad uniforme, sino que integra una diversidad de recursos lingüísticos en múltiples dimensiones (vocabulario, gramática, discurso, etc.) que se distribuyen de manera diferente en la población. Aquí explicaremos las nociones de *registro* y *género discursivo* en función a la enseñanza de la comunicación en la institución educativa.

La noción de registro se ha entendido de forma clásica como una variedad de lengua que responde a un contexto comunicativo formal o informal. Queremos ampliar esta idea y definirla como una manera de usar el lenguaje que se vincula con un tipo de persona (o una identidad) y la actividad donde esta se suele involucrar (Agha, 2004). Así, por ejemplo, podemos hablar o escribir como “académico”, “médico”, “gamer”, “político”, “abogado”, “youtuber”, “rapero”, entre otros. **El aprendizaje de los distintos registros nunca ocurre en el aire, sino en el marco de nuestra participación en diversas prácticas sociales.** Así, el registro

escolar vinculado con la educación formal se adquiere solo si se participa de forma significativa en prácticas escolares.

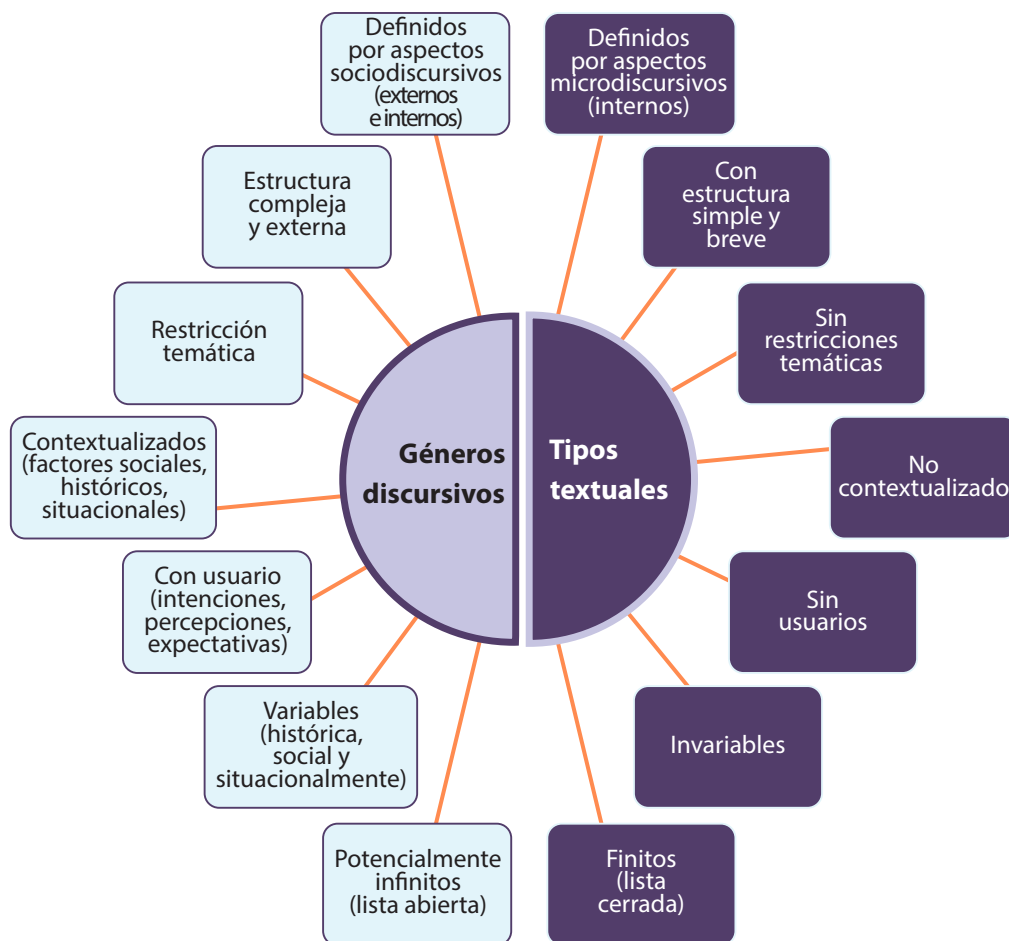
Los diferentes elementos de nuestro repertorio comunicativo se organizan alrededor de registros que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida. Todas las personas manejamos un número finito y restringido de registros, que van cambiando a lo largo del tiempo. Contamos con registros que podemos producir con fluidez, otros que entendemos pero no podemos producir, e incluso muchos que solo podemos reconocer pero ni entender ni producir. Todos los estudiantes manejan varios tipos de registros fuera y dentro de la escuela, pues participan en diversas prácticas sociales con otros. La escuela debe enseñar registros nuevos, específicamente el *registro escolar*, pero siempre en el marco de lo que los estudiantes ya conocen y manejan.

Por otra parte, los géneros discursivos son las clases recurrentes de textos, más o menos estables, que se asocian a actividades sociales particulares y que las personas son capaces de reconocer: un informe de laboratorio, un artículo académico, una entrevista política en la televisión, un debate en el Congreso de la República, una historia médica, un resumen de una lectura para la escuela, una sentencia o una transacción comercial en una tienda. Los géneros discursivos en una sociedad son potencialmente infinitos, pues siempre están cambiando y van emergiendo nuevos a lo largo de la historia.

Por ejemplo, los tutoriales en el mundo virtual o los *story time* en TikTok son géneros bastante nuevos. **Los géneros se parecen a los tipos textuales que utilizamos para enseñar a escribir en la escuela, como los textos expositivos, narrativos o argumentativos. Sin embargo, a diferencia de los tipos textuales, los géneros discursivos están mejor contextualizados, tienen un propósito más claro, suelen vincularse con ciertos temas, y cuentan con un hablante y un oyente más delimitados** (Castellá, 1996; Navarro, 2019). Los tipos textuales son útiles para delimitar la estructura y la secuencia de los textos a manera de una tipología general (Adam, 1992), pero los géneros aterrizan mejor en lo que *hacemos* con el lenguaje en contextos específicos.



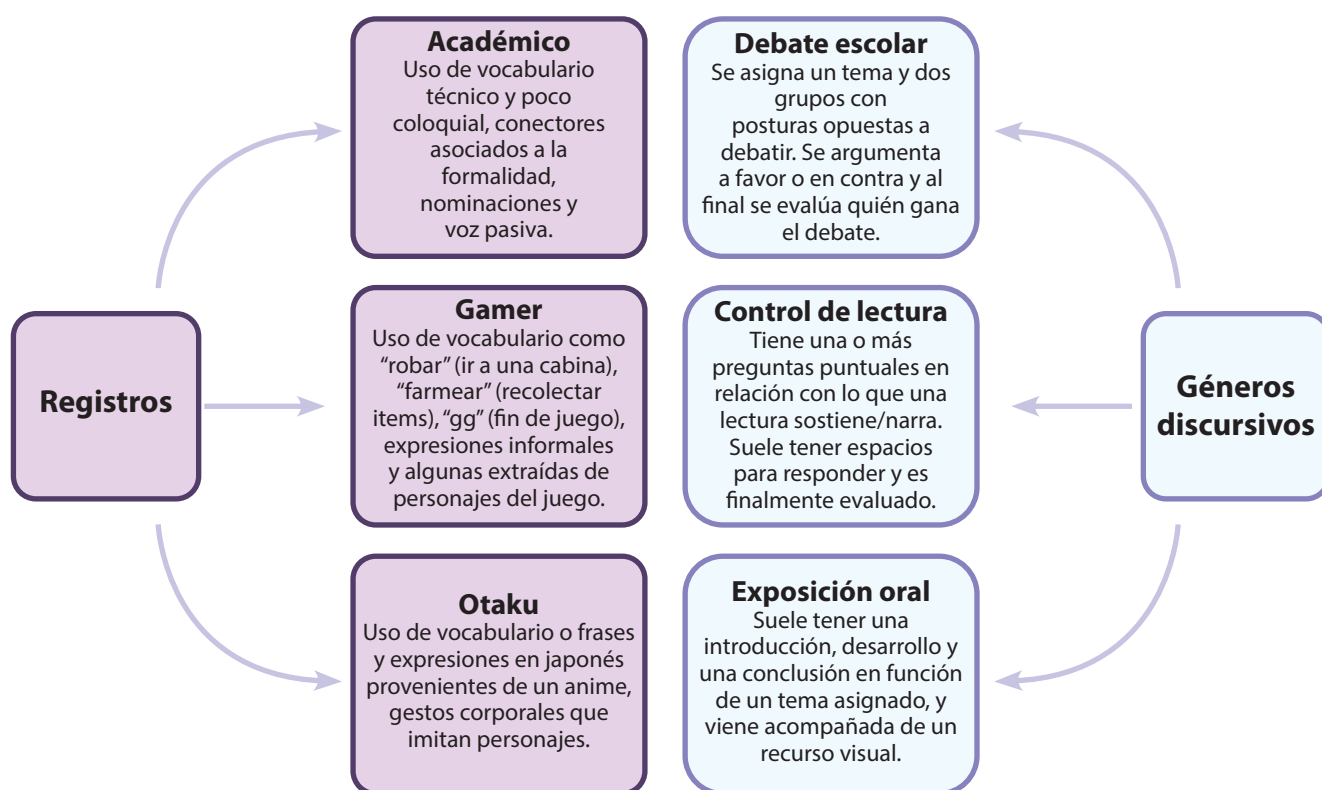
Aquí presentamos algunos aspectos que enfatizan los géneros discursivos y los tipos textuales (Navarro, 2019).



A veces podemos confundir los géneros con los registros porque se trata de dos nociones que se vinculan. En la escuela, por ejemplo, enseñamos un registro escolar (que delimitaremos a continuación), pero en el marco de diversos géneros, como el resumen de una lectura, el debate escolar, el ensayo académico o la exposición oral de un tema.

El registro (como el registro académico, el de los médicos o el de los *gamers*) se relaciona más con maneras de usar el lenguaje asociadas a tipos

de persona y sus actividades sociales. Supone el uso de ciertos recursos lingüísticos (y no lingüísticos), mediante los cuales nos mostramos ante otros y nos relacionamos con ellos de ciertas formas. Por su parte, el género constituye la actividad social desde su caracterización lingüístico-discursiva. Si bien el registro suele alinearse con el género, también puede darse el caso de que una persona hable como “rapero” en un debate escolar o que converse como “académico” en una cena familiar.



4.1 El registro escolar o el lenguaje de la escuela

En esta cuarta parte, trabajaremos la noción de lenguaje escolar. Anteriormente, hemos planteado que en el proceso educativo los estudiantes experimentan una manera particular de usar el lenguaje o un tipo de registro que se diferencia de aquellos que utilizan en su vida cotidiana. Este registro equivale a un conjunto de recursos lingüísticos (y no lingüísticos) que se asocian con la escuela, con las identidades desplegadas en ella y con las creencias sobre el lenguaje y el conocimiento que se han producido históricamente en este contexto institucional.

Sabemos que en la escuela los docentes podemos promover una multitud de usos y habilidades con el lenguaje que pueden expandirse más allá del lenguaje escolar. Sin embargo, la fuerte presencia que tiene este tipo de lenguaje en las instituciones educativas de todos los contextos del mundo es indudable. La enseñanza explícita y el aprendizaje significativo del lenguaje escolar garantizan el acceso a los contenidos y el desarrollo conceptual en la educación secundaria, y también promueven una mejor transición a la educación superior.

Como los docentes no solemos ser conscientes de estas convenciones, los estudiantes no las aprenden o, en el mejor de los casos, se las arreglan para adquirirlas como pueden a partir de una experiencia de inmersión que muchas veces resulta frustrante.

Esta manera de usar el lenguaje integra una serie de convenciones que a veces se dan por sentadas y que no se enseñan explícitamente, aunque sí se evalúan. Como los docentes no solemos ser conscientes de estas convenciones, los estudiantes no las aprenden o, en el mejor de los casos, se las arreglan para adquirirlas como pueden a partir de una experiencia de inmersión que muchas veces resulta frustrante.

La idea, entonces, es que los docentes nos volvamos conscientes de estas convenciones para enseñarlas de forma explícita y asegurar su acceso por parte de todos los estudiantes. Las prácticas de lectura, escritura y oralidad escolar son prácticas nuevas que necesitan ser enseñadas y ejercitadas de forma permanente, pero siempre en el marco de una perspectiva sociocultural y crítica que precisaremos más adelante.

4.1.1 El lenguaje escolar para aprender en otras áreas

La investigación ha mostrado que el desarrollo del lenguaje no se circunscribe a los primeros años de vida. De hecho, en la secundaria los estudiantes deben enfrentar nuevos desafíos en relación con el lenguaje para poder aprender en todas las áreas (Schleppegrell, 2004; Snow & Uccelli, 2009).

Por ejemplo, para aprender en las áreas de Matemáticas o Ciencia y Tecnología, los estudiantes también tienen que hablar, leer y escribir en un registro escolar, que incluye vocabulario propio de esas áreas. Puede suceder, por ejemplo, que un estudiante sepa realizar un ejercicio de matemáticas perfectamente, pero no entienda muy bien la consigna que lo antecede, pues esta incluye términos abstractos como “tendencia” o “postulado”, oraciones largas y complejas, y verbos causales que establecen relaciones lógicas difíciles de asimilar. El éxito del estudiante en dicho campo exige el manejo de las *formas de decir* en la disciplina de la matemática, que no solo incluye vocabulario específico del área sino un lenguaje escolar que atraviesa el proceso educativo. El lenguaje escolar en las diferentes áreas puede limitar el aprendizaje de los estudiantes (Navarro & Revel, 2013).

Este lenguaje escolar, cuyas características detallaremos a continuación, está presente en la institución educativa tanto en el canal oral como en el escrito. Sin embargo, se ha enfatizado su presencia en los textos escritos, específicamente en los textos educativos que los estudiantes deben leer y comprender.

Ávila y Navarro (2016) hacen referencia al potencial epistémico de la lectura y la escritura como *leer y escribir para aprender*. En la escuela, la escritura es un modo de conocimiento, en el sentido de una herramienta para procesar e internalizar los contenidos de las diferentes áreas. **Sin embargo, más allá de escribir para aprender, también es importante aprender a escribir usando el registro de la escuela.** Desarrollaremos este aspecto en el siguiente apartado.

4.1.2 Aprender el lenguaje escolar y enseñarlo explícitamente

Muchas intervenciones educativas se han concentrado en aumentar el vocabulario de los estudiantes o en activar sus saberes previos como estrategias centrales para mejorar sus niveles de comprensión lectora. De esta manera, han desatendido otras habilidades lingüísticas que se requieren desarrollar en los estudiantes para aprender en la escuela. El lenguaje escolar no se reduce a aspectos de vocabulario o incluso de gramática. Repetimos que estamos ante un registro: un conjunto de recursos discursivos y léxico gramaticales que deben asumirse en el marco de la participación social y cultural de los estudiantes en la vida académica. El problema es que este registro no suele enseñarse. Como afirman Ávila y Navarro (2016):

Este lenguaje constituye en general una expectativa implícita por parte del sistema: se considera que un texto mejor escrito utiliza este lenguaje, pero usualmente ni se lo solicita de manera explícita, ni mucho menos se lo enseña de este modo. (p. 13)

A continuación, presentamos un modelo teórico denominado “Habilidades de lenguaje académico” (HDLA) propuesto por Uccelli y Meneses (2015). No se trata de una lista exhaustiva y cerrada de características académicas del lenguaje, pues los registros nunca son fijos sino construcciones históricas que siempre están cambiando.

En esta propuesta, las mencionadas autoras dan cuenta de un conjunto de habilidades de lenguaje transdisciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos recurrentes en textos académicos pero poco frecuentes en el habla coloquial. Si bien las autoras hacen hincapié en los textos escritos, estos recursos también suelen encontrarse en textos orales académicos como una exposición, una ponencia o un debate.

Estos recursos tienen que ver con el vocabulario y la gramática, pero también con la estructuración del discurso. Antes de pasar a explicar estas habilidades, presentaremos dos extractos de textos: el primero en versión académica y el segundo en versión coloquial. Luego explicaremos las

habilidades de lenguaje académico en función a la diferencia entre ambos.

La **emisión** de gases de **efecto** invernadero, cada vez más **creciente** en las últimas décadas, **conduce** al **calentamiento** global y al **cambio** climático. **Como consecuencia**, la vida en el planeta está siendo amenazada. La **tala** de selvas tropicales y la **deforestación** de los árboles, **así como** la **quema** de combustibles por parte de la industria y el sector manufacturero, han contribuido **decisivamente** a esta **álgida** **problemática**.

Los gases de efecto invernadero se emiten cada vez más en las últimas décadas. Estos gases calientan el planeta y también cambian el clima. Esto que está pasando está amenazando la vida en el planeta. La industria y el sector manufacturero han talado selvas tropicales y han deforestado árboles. También han quemado combustibles. Estoy seguro de que estas acciones de talar, deforestar y quemar han contribuido a calentar el planeta. Este calentamiento del planeta amenaza la vida de todos.



Fuente: Uccelli y Menezes (2015)

Ahora expliquemos cada una de las seis habilidades del registro académico que aparecen en el gráfico:

1. Comprensión de estructuras complejas

Las estructuras complejas **se encuentran a nivel de las palabras y de las oraciones**. En cuanto a las palabras, **el lenguaje escolar usa muchas nominalizaciones que son poco comunes en el lenguaje más coloquial**. Las nominalizaciones son estructuras morfológicas que convierten procesos verbales en nombres abstractos. Esto hace que las acciones y las personas/entidades que las desarrollan tengan que ser inferidas por el interlocutor pues no se explicitan. En el texto anterior, todas las palabras en rojo son nominalizaciones:

- ‘emitir’ se convirtió en ‘emisión’
- ‘calentar’ se convirtió en ‘calentamiento’
- ‘quemar’ se convirtió en ‘quema’, etc.

Esto hace que los textos académicos empaqueten la información en mayor medida. Así, las dos oraciones del segundo ejemplo “Los gases de efecto invernadero se emiten cada vez más en las últimas décadas. Estos gases calientan el planeta y también cambian el clima” se empaquetan en una sola en el registro escolar: “La emisión de gases de efecto invernadero (...) conduce al calentamiento global y al cambio climático”. Las nominalizaciones permiten este empaquetamiento.

En cuanto a las oraciones, el lenguaje escolar favorece una sintaxis más compleja con frases que están dentro de otras (como “cada vez más creciente en las últimas décadas”), oraciones subordinadas y oraciones en voz pasiva (como “la vida en el planeta está siendo amenazada”).

En general, este tipo de lenguaje promueve oraciones más extensas. Como se puede apreciar, las siete oraciones en el segundo texto se convierten en solo dos oraciones cuando se usa el registro escolar. Por todo lo anterior, podemos darnos cuenta de que el lenguaje escolar supone un mayor procesamiento cognitivo, sobre todo si los estudiantes no están familiarizados con él.

2. Conexión lógica de ideas

El lenguaje académico favorece el uso de conectores y marcadores discursivos que señalan relaciones conceptuales entre las ideas. En el primer texto aparecen los conectores (“**como consecuencia**” y “**así como**”) que no son comunes en el lenguaje coloquial, y cuya comprensión es necesaria para entender el argumento del texto.

3. Seguimiento de las cadenas de referentes

Mientras que en el lenguaje coloquial (sobre todo en el canal oral) tendemos a repetir palabras y frases para asegurar la comprensión del interlocutor, en el lenguaje académico (sobre todo en el canal escrito) **establecemos cadenas de correferencia que buscan evitar la repetición de la misma palabra (por ejemplo, “él”, “el profesor”, “el docente”, “Silvano García”, etc.). Se trata de una manera de lograr la cohesión textual.** Por ejemplo, tratamos de usar sinónimos o pronombres para hacer alusión al mismo personaje o al tema discutido de muchas maneras a lo largo de un texto.



Lo textos académicos no solo presentan cadenas complejas de correferencia, sino también frases nominales (“este fenómeno” o “el anterior proceso”) o pronombres (“ello” o “esto”) que encapsulan y resumen gran cantidad de información presentada previamente. En el primer texto del ejemplo anterior, vemos la mención de “esta álgida problemática” al final, lo que hace referencia al calentamiento global y al cambio climático,

términos que aparecen varias líneas más arriba. Esto se conoce como anáfora conceptual y requiere que el interlocutor infiera la conexión entre esa frase nominal y su referente anterior.

4. Precisión léxica y vocabulario metalingüístico

Los textos escolares también presentan un vocabulario más abstracto que no suele ser usado en otros espacios y que los estudiantes muchas veces no conocen. En el ejemplo anterior, podemos encontrar las siguientes palabras (en verde): 'álgida', 'creciente', 'conduce', 'decisivamente', 'problemática'. También hay una serie de palabras sobre el lenguaje o metalingüísticas que son propias del espacio escolar y que deben enseñarse, como 'contraargumento', 'deducción', 'inferencia' o 'generalización', entre otras que solemos usar los docentes.

5. Organización global de textos

Este aspecto se relaciona con la habilidad para organizar/comprender textos académicos según su estructura global. Los estudiantes deben conocer las características de los tipos textuales (como los informativos o los argumentativos), pero también de los distintos géneros escolares más específicos, como el resumen, el esquema de una lectura, el ensayo, el cuento de tradición oral, etc.

6. Interpretación de puntos de vista en un texto

Esta habilidad no suele enseñarse porque los docentes no solemos ser conscientes de ella. Cada vez que usamos el lenguaje, transmitimos información, y también desplegamos un grado de certeza y una postura/actitud con relación a lo que decimos. Esto lo hacemos a través de múltiples recursos lingüísticos. Es importante que los estudiantes aprendan a descifrar estos puntos de vista de los textos que leen, pero que también sepan producir estos marcadores a la hora de escribir sus propios textos en la escuela. No todos los géneros discursivos despliegan grados de certeza y posturas de la misma manera. En el primer texto del ejemplo anterior, hay varios elementos que dan cuenta del punto de vista del productor del texto. El autor es categórico con relación al calentamiento global y sus causas. En la primera oración, usa el verbo "conduce" sin mitigar lo señalado a partir de otros recursos (como verbos modales o condicionales). Por ejemplo, otro sería el punto de vista desplegado si hubiera usado "podría conducir" o "conduciría" en lugar de "conduce".

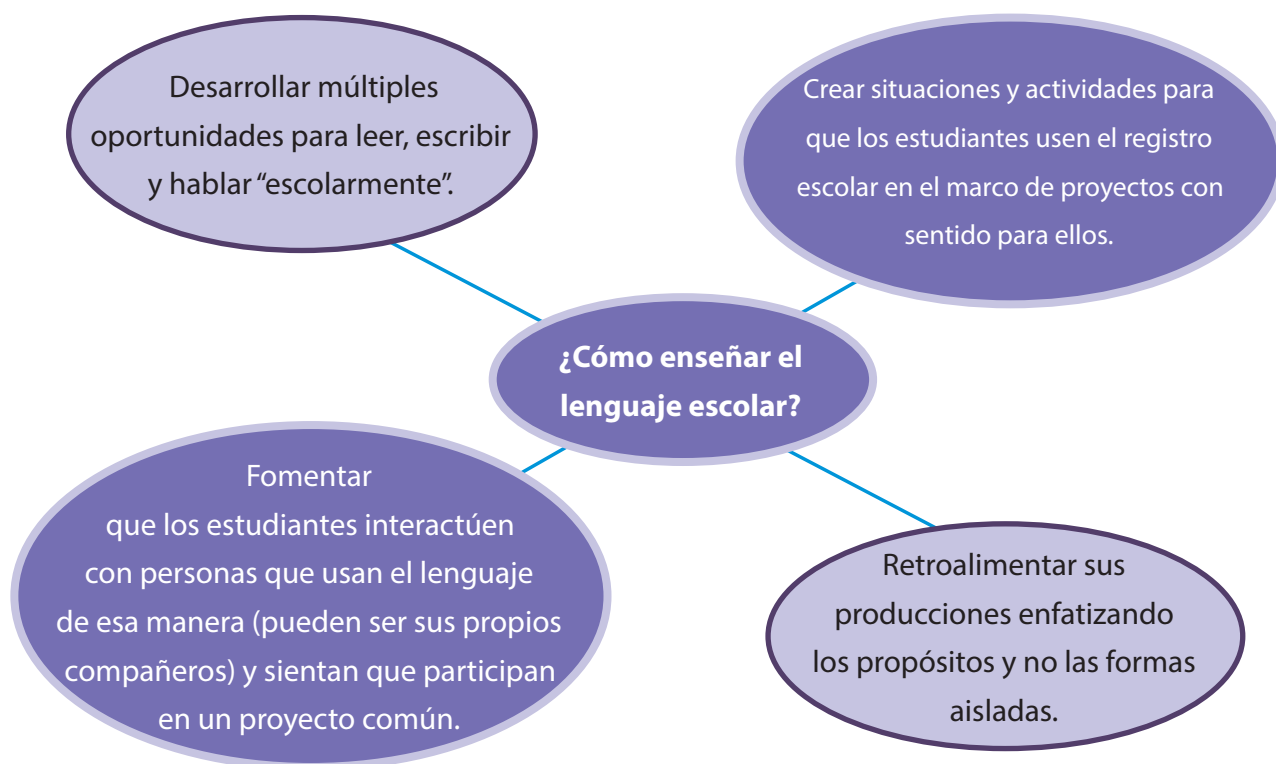
También usa la palabra “decisivamente” (en lugar de “probablemente”, por ejemplo) para referirse a lo que causa el calentamiento global. El adjetivo “álgida” también transmite su posición frente a la problemática. Todos estos recursos en conjunto dan cuenta de un alto grado de certeza con relación a lo declarado y una postura comprometida con la problemática del calentamiento global. Sin embargo, el autor no visibiliza mucho a responsables concretos, más allá de la mención a “la industria y el sector manufacturero”. En el segundo texto del ejemplo anterior, la frase “estoy seguro...” también revela un punto de vista particular. Todo lo anterior incluye aspectos a trabajar en una perspectiva de lectura crítica, que se desarrollará en el fascículo de lectura.

Ahora bien, ¿cómo enmarcamos lo anterior en una perspectiva del lenguaje como práctica sociocultural? Un primer paso es enseñar estas formas lingüísticas y textuales a los estudiantes de forma explícita. Pero esto no es suficiente. Ya hemos comentado que el lenguaje siempre es parte de lo que la gente dice, hace, es y también *cree*. Por eso, no basta con aprender acerca del *objeto* como disociado de otras cosas. Debemos enseñar el registro escolar reconociendo que se trata de un conjunto de convenciones que no son buenas en sí mismas, sino que han sido fijadas históricamente a partir de motivaciones sociales. Por eso requieren ser aprendidas y enseñadas. **Si los estudiantes no conocen este registro, es porque no han tenido acceso a él en el marco de las prácticas sociales donde participan y las oportunidades que se les han presentado. No conocerlo no revela inferioridad respecto de las personas que sí lo conocen.**

Entonces, ¿cómo generaríamos este acceso? Como el lenguaje es siempre parte de las prácticas sociales, el registro y los géneros escolares también deberían aprenderse en el marco de esta perspectiva. La perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje reconoce la identificación como un concepto clave: las personas comienzan a participar en prácticas particulares en la medida en que se identifican ellas mismas con los valores, creencias, logros y actividades de aquellos que se comprometen en esas prácticas. Pensemos en la participación en una iglesia, un equipo deportivo o una comunidad de tejedores. Esta idea también se puede traspasar al



aprendizaje del lenguaje escolar. En la medida en que los estudiantes aprenden estas formas del lenguaje escolar, deberían sentirse partícipes legítimos de una comunidad donde estas tienen sentido para desplegar una identidad y lograr propósitos sociales. Podemos hacer lo siguiente:



Es más fácil implementar el enfoque comunicativo con textos funcionales como una solicitud a la municipalidad o una carta a un periódico que con textos más académicos como un ensayo o un resumen de una lectura. No obstante, igual debemos enseñar géneros más académicos desde una perspectiva en la que el lenguaje sirve para actuar en el mundo: para decir, hacer y ser desde sentidos específicos. Como señala Kalman para la escritura específicamente: “Lejos de ser una simple técnica de transcripción que aprendemos a dominar, el uso de la lengua escrita implica un conocimiento profundo de los requisitos sociales que la moldean en situaciones concretas” (1992, p. 2).

4.2 Los géneros discursivos escolares y más allá de ellos

¿Qué maneras de usar el lenguaje enseñamos en la escuela y en el marco de qué textos y actividades sociales? Muchas veces les pedimos a los estudiantes que resuman una película por escrito, contesten una pregunta de control de lectura, hagan un esquema a partir de un video, lean una sección del periódico o debatan en un concurso escolar. En lo anterior, encontramos textos, tipos de textos y géneros discursivos.

Los textos, como piezas únicas, se inscriben en tipos de texto o estructuras prototípicas, aunque no siempre calzan completamente en estas. El debate en un concurso escolar constituye un género discursivo en el que predomina la secuencia textual argumentativa, pero se diferencia de otros géneros discursivos similares como un debate televisivo de candidatos presidenciales o un debate en el Congreso de la República.

Los textos, como piezas únicas, se inscriben en tipos de texto o estructuras prototípicas, aunque no siempre calzan completamente en estas.

Reflexionemos sobre estas nociones de lo más concreto a lo más abstracto:

Texto: La producción lingüística única e irrepetible de una persona. Por ejemplo, lo que produce Martín de modo oral, escrito o multimodal luego de una consigna del docente.

Género discursivo: Lo producido por Martín encaja en una manera de usar el lenguaje que suele producirse en una actividad social denominada “Debate en un concurso escolar abierto al público”. Se trata de una manera recurrente (o “típica”) de usar el lenguaje respecto de una actividad particular.

Tipo de texto: Lo producido por Martín también encaja en un prototipo textual, que en este caso sería el texto argumentativo. El tipo de texto resalta su secuencia y sus características retóricas, pero no vincula el texto con alguna actividad específica. Esta noción es más abstracta que la de género discursivo.

El género discursivo logra captar esta especificidad textual de manera más contextualizada. **La noción de género discursivo es importante para un enfoque comunicativo que aborda las prácticas sociales del lenguaje, pues nos permite entender que las actividades sociales remiten a formas relativamente fijas de usar el lenguaje, tanto a nivel del léxico y la gramática como del discurso y el formato textual o de la interacción.** El género sería el aspecto discursivo de la actividad social.

Esto nos permite reconocer también que el dominio en la comprensión y producción de un género específico no se *transfiere* a otros de forma automática, sino que requiere de aprendizajes situados. Por ejemplo, un estudiante puede lograr el nivel esperado leyendo/escribiendo literatura, pero se encuentra en un progreso mínimo leyendo/escribiendo ensayos académicos (o viceversa). O puede lograr entender un tutorial en YouTube pero le es muy complicado entender un poema.

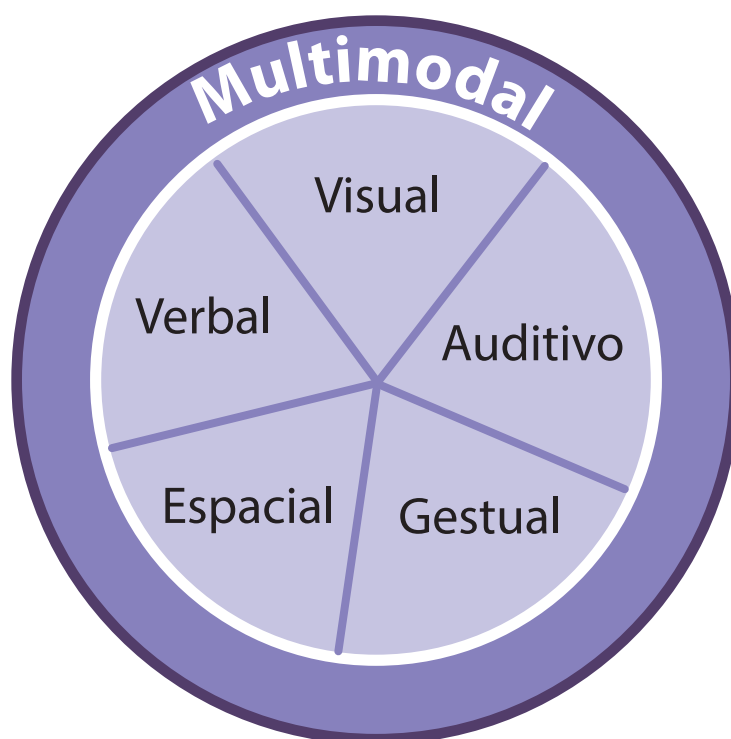
Hay estudiantes que ingresan a la universidad sin haberse familiarizado con los textos académicos en la secundaria y se preguntan por qué les cuesta tanto hacerlo si ellos suelen leer mucha literatura. **Dominar un género discursivo específico requiere socializarnos en ese género durante un periodo razonable de tiempo.** Por lo tanto, leer, escribir o comunicarnos oralmente suponen ciertas habilidades generales, pero también otras habilidades que son específicas a géneros discursivos determinados. Aspectos como la cohesión o el tipo de léxico dependerán del género discursivo implicado.

En la educación secundaria, los estudiantes producen textos en el marco de géneros discursivos orales, escritos y multimodales, algunos de los cuales son parte de una tradición escolar y otros circulan más frecuentemente en espacios fuera de la escuela. Los tipos de textos y géneros que la escuela debería promover siempre están en construcción y dependen del contexto donde está la escuela, los tipos de estudiantes, las problemáticas educativas, entre otros aspectos. Recordemos también que el lenguaje atraviesa todo el proceso educativo y que en otras áreas curriculares distintas a la de Comunicación también se trabaja con textos en el marco de géneros discursivos.

A continuación, revisaremos la noción de multimodalidad y luego daremos cuenta de algunos puntos importantes para trabajar con géneros discursivos.

4.2.1 La multimodalidad y los géneros multimodales

Otro aspecto a considerar cuando pensamos en el enfoque comunicativo y los géneros discursivos es la multimodalidad. Este fenómeno se refiere al uso de diversos modos de crear un significado en el diseño de un producto o evento. Por modo nos referimos a los recursos a través de los cuales producimos significados: el lenguaje verbal (oral y escrito), las imágenes, los gestos, el sonido y el diseño espacial. También pueden haber otros recursos como el color, con el que también se comunica. **Lo importante es darnos cuenta de que no solo producimos significados con el lenguaje verbal, sino que recurrimos a diversos recursos de forma integrada.**



Todas las culturas son multimodales y la comunicación siempre ha sido multimodal. Sin embargo, el desarrollo de las nuevas tecnologías en las últimas décadas ha transformado el ecosistema comunicativo y ha visibilizado este fenómeno en mayor medida. Por ejemplo, el rol creciente de la imagen en la vida social ha hecho que el texto escrito pierda prominencia y se sitúe en el mismo nivel que otros modos en algunos contextos. Los estudios del lenguaje han dado cuenta de que la comunicación verbal ha dejado de ser el transmisor completo de todo el significado:

Una vez que los lingüistas pasaron de estudiar oraciones a estudiar textos y eventos comunicativos, se dieron cuenta pronto que la comunicación es multimodal, que el lenguaje hablado no puede ser comprendido adecuadamente sin tomar en cuenta la comunicación no verbal, y que muchas formas del lenguaje escrito contemporáneo no pueden ser entendidas a cabalidad a menos que también miremos las imágenes, el color, la tipografía y el diseño. (Van Leeuwen, p. 668).

La comunicación multimodal demanda que las personas aprendamos a leer y a escribir desde distintos lenguajes y seamos cada vez más flexibles para comprender textos diferentes a los tradicionales que solo se sustentan en el código verbal (Maturana & Ow, 2016). **Si hoy en día gran parte de la comunicación construye sus mensajes de forma multimodal combinando la comunicación verbal (oral o escrita) con los sonidos, las imágenes o el color, la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela debería tomarlo en cuenta.** Después de todo, la comunicación multimodal provee acceso a una parte importante de la cultura contemporánea.

Aunque nunca ha sido estrictamente monomodal, la escuela suele enfatizar el modo verbal y también el visual, pero este último de manera limitada. Es más, en la escuela se dicotomiza la oralidad y la escritura, como si se tratara de formas de expresión antagónicas. **En realidad, el canal de la oralidad y el de la escritura integran múltiples prácticas con el lenguaje en el marco de diferentes géneros discursivos, como una exposición oral que se apoya en imágenes y videos.**

Si bien existen convenciones sociales asociadas al prototipo de un texto escrito y de un texto oral (un texto académico vs. una interacción oral coloquial), las personas usamos el lenguaje de múltiples formas en ambos canales. También interactuamos con ambos canales en un evento particular, como cuando un estudiante hace una presentación oral usando diapositivas con texto escrito o se promueve una conversación grupal en torno a un texto escrito. La presentación oral en clase sería un género discursivo multimodal.

Cada modo nos otorga diferentes posibilidades para proponer significados. Por ejemplo, el lenguaje verbal nos permite comunicar de maneras diferentes a una imagen, que puede ser más potente para ciertos casos. Los estudiantes deberían aprender sobre las posibilidades que tiene cada modo y también cómo combinarlos para producir significados en el marco de diferentes prácticas sociales.

La escuela puede incorporar textos y géneros multimodales como mapas, historietas, podcasts, videos y documentales, entre otros, siempre en el marco de actividades sociales con propósitos claros. La lectura de imágenes también debería tener un lugar más importante en la escuela, sobre todo en un mundo donde la ubicuidad de los mensajes publicitarios impacta sobre los sentidos de la realidad y la identidad de las personas y grupos sociales. La escritura también podría desarrollarse desde diseños multimodales que fomenten la creatividad de los estudiantes.



4.2.2 Los géneros: entre la adecuación y la creatividad

La escuela ha desarrollado géneros discursivos de aprendizaje o géneros escolares clásicos cuyo fin es aprender el lenguaje en un contexto formal. Tal es el caso de la presentación oral en grupo, el resumen de una lectura, la respuesta a una pregunta de examen, el registro de observaciones, el ensayo argumentativo, la infografía o el trabajo de investigación escolar. Los textos y géneros anteriores no se suelen relacionar con situaciones de comunicación fuera del aula.

En el marco de los cambios socioculturales y tecnológicos en las últimas décadas, la escuela se pregunta constantemente por el tipo de ciudadano que quiere formar y por las maneras de usar el lenguaje que este requiere aprender. En el mundo de hoy, es importante formar personas que no solo puedan leer una novela y escribir un ensayo escolar, sino que también puedan “situarse en el mundo y en su tiempo de manera consciente y crítica” (Casa de la Literatura Peruana, 2023, p. 23).

En el marco de los cambios socioculturales y tecnológicos en las últimas décadas, la escuela se pregunta constantemente por el tipo de ciudadano que quiere formar y por las maneras de usar el lenguaje que este requiere aprender.

Los estudiantes deberían hacer uso del lenguaje para informarse, aprender, expresarse, defender sus derechos, buscar información en internet, crear, distinguir información veraz de aquella que es falsa, resolver situaciones autónomamente, identificar formas de dominación a partir del lenguaje, entre otras cosas.

Por eso, la escuela también debe acercarse a géneros discursivos que utilizamos en la vida cotidiana y que están más cerca de la vida de los jóvenes estudiantes (como diarios de vida, canciones de rap, crónicas periodísticas, hilos de Twitter, ficciones de fans, tutoriales en Internet, publicidad o *story time* en TikTok). **Después de todo, la escuela y el mundo no están separados por fronteras infranqueables: la escuela está en el mundo y el mundo está en la escuela.** Además, como afirma Gee (2004), el uso académico del lenguaje sigue siendo necesario pero no suficiente para formar ciudadanos críticos en el mundo de hoy.

En relación con el trabajo con géneros discursivos que circulan fuera de la institución educativa, debemos preguntarnos constantemente: ¿qué queremos que los estudiantes aprendan a hacer con el lenguaje y por qué? No se trata de incorporarlos sin ninguna razón.

El uso del lenguaje que se desarrolla en la escuela tiende a ser reproductivo: se registra información, se copia de la pizarra o del libro de texto, se responde brevemente a preguntas cerradas en la interacción entre maestro y estudiante, se responde a controles de lectura con preguntas de opción múltiple. Ninguna de las acciones anteriores es muy desafiante en términos de producción de conocimiento.

Como afirman Hernández y Kalman (2016) “muchas de las tareas y los ejercicios que se realizan en la escuela se resuelven con la reproducción de contenidos elaborados por otros y la actividad principal del alumno es copiar”. De manera más reciente, los estudiantes se han acostumbrado a cortar y pegar del Internet o de recursos de inteligencia artificial, pues se sienten inseguros de poder construir significados desde su propia voz. Se han acostumbrado a recibir y transmitir el conocimiento, y no a construirlo. Es fundamental que los estudiantes se conviertan en productores (y no solo reproductores) de significados y que usen una serie de fuentes como apoyo a sus formas de decir, pero no para reemplazarlas.

La escuela debe enseñar explícitamente *géneros poderosos* como los más académicos, pero también dar rienda suelta a la creatividad de los estudiantes a partir de otro tipo de géneros más cercanos a sus vidas y también de la literatura (ver más abajo). Por ejemplo, se

Se han acostumbrado a recibir y transmitir el conocimiento, y no a construirlo. Es fundamental que los estudiantes se conviertan en productores (y no solo reproductores) de significados y que usen una serie de fuentes como apoyo a sus formas de decir, pero no para reemplazarlas.

pueden promover géneros multimodales, donde los recursos verbales se combinan con otros recursos para producir significados, como las imágenes o el sonido, a partir de afiches, videos, podcasts o blogs.

También se puede fomentar que los estudiantes produzcan textos combinando géneros de formas complejas, creativas y novedosas. Imaginémonos la escritura de una receta que incluya un poema sobre cómo esa comida que quiero cocinar me hace recordar los olores de mi infancia y el cariño de mi madre; una presentación oral en el aula donde se incluya una breve batalla de rap; una crónica periodística sobre fútbol que se combine con una narración a la manera de un locutor deportivo; un trabajo de investigación que integre un testimonio personal, etc. Después de todo, **los géneros discursivos no son formatos fijos que hay que aprender de manera automática, sino que siempre están abiertos al cambio a partir de la creatividad de las personas.**

Además de secuencias textuales y géneros discursivos, la escuela también favorece cierto tipo de *prácticas letradas* o maneras de actuar en torno a los textos (Zavala, 2009). Ejemplos de estas prácticas son la identificación de la idea principal y las ideas secundarias luego de la lectura, el comentario sobre el vocabulario desconocido para los estudiantes, la elaboración de esquemas antes de escribir, la fundamentación de las ideas luego de un ejercicio de comprensión lectora, entre otras. Lo importante de lo anterior es tomar consciencia sobre estas prácticas escolares y sobre el hecho de que los adolescentes no solo leen y escriben textos diferentes a los escolares fuera de la institución educativa, sino que también hacen cosas distintas con ellos. Por ejemplo, pueden discutirlos con sus pares, comentarlos en las redes sociales o introducir partes de ellos en el marco de otros textos y eventos.



Por lo tanto, los estudiantes deben ser socializados para aprender el registro escolar, las convenciones de géneros escolares y las prácticas letradas que ellos mismos no suelen usar fuera de la institución educativa (como identificar la idea principal en un texto leído). **Los jóvenes deben aprender cómo adecuar**

su lenguaje a los diferentes contextos de comunicación, tal como lo plantea el enfoque comunicativo. Sin embargo, también deben generar nuevos significados de forma creativa y transformadora aprovechando una multiplicidad de modos cada vez más disponibles en su entorno.

A continuación, presentamos un cuadro con ejemplos de géneros escolares, otros géneros del mundo social y actividades con textos donde se combinan géneros diversos. El objetivo del siguiente cuadro es visualizar la diversidad de géneros, pero también la posibilidad de combinarlos. Volvemos a repetir que siempre es importante preguntarnos qué quiero que los estudiantes aprendan con el lenguaje en el marco de las actividades que generamos como docentes.

Géneros escolares	Géneros <i>sociales</i>	Actividad con géneros multimodales	Combinación de géneros
Resumen	Reel	Producción de entrevista a personaje en podcast con arreglos musicales	Escritura de receta con poema
Ensayo	Tutorial de YouTube	Presentación oral con diapositivas que incluyan fotos y otras imágenes	Presentación oral con rap
Respuestas a comprensión de lectura	Entrevista de trabajo	Producción de reportaje sobre problemática medioambiental de la localidad en un video	Trabajo de investigación con testimonio personal
Esquema a partir de lectura	Acta en asamblea comunitaria	Análisis de noticia con texto e imágenes	Crónica periodística con locución deportiva
Debate escolar	Batalla de rap	Análisis de debate presidencial televisado	Biografía lingüística en Padlet con texto e imágenes





La enseñanza de la literatura

Contenido

5. La enseñanza de la literatura	66
--	----

5. La enseñanza de la literatura



Preguntas para el trabajo colegiado sobre la enseñanza de la literatura

- Desde nuestra práctica pedagógica, ¿qué tratamiento didáctico le hemos dado al texto literario?
- ¿Qué beneficios de aprendizaje promueve la literatura?
- ¿Conocemos el enfoque de mediación de lectura literaria? ¿En qué consiste?
- ¿Cómo podemos enseñar literatura desde un enfoque de práctica social?

Como mencionamos anteriormente, el enfoque comunicativo dejó un poco de lado la literatura porque privilegió la enseñanza de las destrezas comunicativas desde un punto de vista funcional. Aquí queremos enfatizar que el texto literario no es un género discursivo más y que la literatura necesita volver a tener un rol central en la enseñanza del lenguaje en la educación secundaria. La literatura nos permite acceder a otros mundos posibles, lejos de las hegemonías que estructuran la realidad social, pero también transgredir el lenguaje y potenciar nuestra creatividad.

La literatura nos permite acceder a otros mundos posibles, lejos de las hegemonías que estructuran la realidad social, pero también transgredir el lenguaje y potenciar nuestra creatividad.

La densidad simbólica y el valor estético de los textos literarios promueven capacidades en los estudiantes de forma diferente a lo que ocurre con un artículo periodístico o un texto histórico. **La literatura activa capacidades cognitivas, de sensibilidad, de reflexión sociológica y de preguntas éticas.** Sus historias, sus argumentos y sus imágenes promueven que los estudiantes reflexionen sobre sus vidas, piensen históricamente, se hagan preguntas filosóficas y lleguen a ser interpelados sobre lo que ocurre en la

sociedad. Con razón, Roland Barthes señaló que “si todas las disciplinas, menos una, debieran ser expulsadas, es la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario” (1996, p. 124).

Asumir la literatura como una práctica social se distancia de la enseñanza tradicional y lineal de la historia de la literatura y del canon académico. Muchas veces las clases de literatura se limitan a dar información sobre autores y leer extractos de sus obras sin promover la interpretación. Como afirma Garvich: “Al educando se le ofrece la literatura como un conjunto de obras escritas genialmente por grandes personajes que nos miran desde arriba” (2011, p. 109). La enseñanza de la literatura no puede proponerse de forma lineal en el sentido de la historia literaria, sino que deben privilegiarse los textos que responden a la vida cotidiana de los estudiantes desde una estética contemporánea. La enseñanza de la literatura debe partir del presente (de las sensibilidades contemporáneas) para ir luego al pasado.

Una perspectiva de la enseñanza de la literatura como práctica social debe articularse con el análisis formal de los textos y el estudio de la retórica literaria. La literatura es una forma específica de usar el lenguaje y es importante que los estudiantes observen las posibilidades expresivas que el lenguaje puede conseguir a partir de las figuras literarias. **Mientras que en la vida cotidiana nuestro uso del lenguaje está regido por reglas gramaticales y por maneras de decir que nos han antecedido, los textos literarios fuerzan al lenguaje y se permiten transgresiones de todo tipo.** En la literatura podemos observar el vínculo del ser humano con el lenguaje, pues ofrece posibilidades infinitas de relacionarnos con él. César Vallejo no solo inventa la palabra Trilce para decir algo que no tenía nombre, sino que además desestructura expresivamente la gramática para combinar palabras con categorías que no suelen combinarse (Pedro Rojas luchó con “sus nos, sus todavía”). Por eso, Roland Barthes (1996) se refiere a la literatura como una revolución permanente del lenguaje.

Más allá de la lectura y del análisis literario, la literatura activa en los estudiantes la necesidad de



expresión personal. Mientras que los géneros más académicos pueden restringir las posibilidades expresivas de los estudiantes en algunas circunstancias, la literatura ofrece tal variedad de modelos que favorece que los estudiantes desplieguen su propia creatividad lingüística. Esto es algo que los docentes deberíamos promover. La escritura de géneros escolares debe complementarse con la escritura de géneros literarios.

Al interior de los géneros literarios, la poesía es el lugar donde la experimentación lingüística y la potencia de la significación se hacen más visibles y relevantes. La escuela debe fomentar la lectura de poesía por varias razones, entre las cuales está el hábito de la lectura detenida para observar las distintas estrategias de expresión y la riqueza simbólica. Debemos ir más allá de la poesía como declamación y también del estudio mecánico de su forma tradicional. Giorgio Agamben lo plantea de la siguiente manera:

La poesía suspende el lenguaje entendido como información. En la poesía el lenguaje se pone en modo contemplación. Se torna inactiva: la poesía es precisamente el punto en el que la lengua, que ha desactivado sus funciones comunicativas e informativas, contempla su potencia de decir, y se abre, de este modo, a un nuevo posible uso (2008, p. 31).

La poesía peruana del siglo XX es considerada una de las mejores del continente y ofrece infinitas posibilidades de trabajo en el aula. No solo se trata de enseñar a los clásicos (Eguren, Vallejo o Martín Adán), sino de partir del presente para producir identificaciones en los adolescentes desde estéticas muy contemporáneas. Por ejemplo, podemos trabajar la poesía de Blanca Varela, Jorge Eduardo Eielson, Oswaldo Chanove, Luis Hernández, del grupo Hora Zero, Dina Ananco y Denisse Vega Farfán, entre otros muchos autores.

Si bien es importante detenernos en las estrategias lingüísticas de los escritores, los estudiantes necesitan relacionar la literatura con sus vidas y con los problemas del país y del mundo. La literatura es una maquinaria de representaciones, de identidades, de relaciones de poder, de deseos insatisfechos, de malestares existenciales, de maravillosos encuentros de todo tipo. En ese sentido, funciona como un espejo de la realidad y de la experiencia humana. Por ejemplo, en la literatura podemos observar la relación entre hombres y mujeres, entre ricos y pobres, y entre el hombre y la naturaleza; también, las herencias coloniales y la diversidad cultural.

Como cualquier objeto artístico, la literatura permite visibilizar (y criticar) el presente, y nos traslada a realidades imaginarias donde otro mundo siempre es posible. En la literatura, accedemos a historias distintas a la historia oficial: escuchamos otras voces y nos sentimos interpelados por la vida de grupos históricamente marginados como las mujeres, los indígenas o hasta los animales. **La literatura forma ciudadanos sensibles y críticos, con miras a generar una mejor sociedad.**

El significado de una obra literaria no se restringe a las intenciones del autor, sino que se activa a partir de las múltiples lecturas que los símbolos ofrecen.

De manera más reciente, se ha desarrollado una propuesta de mediación de la lectura literaria para promover el hábito lector, las competencias interpretativas de los estudiantes y la sensibilidad estética. La idea es que la lectura personal no es suficiente para desarrollar diversas competencias interpretativas. De lo que se trata es de promover la *conversación literaria* facilitada por el docente a partir del reconocimiento de la centralidad del lenguaje, la interacción social y la colaboración en el proceso de aprendizaje. Al decir de Munita (2017), en esta propuesta el foco está en el sujeto que aprende y que completa el texto literario con su propia interpretación. **Al leer literatura, el estudiante debe sentirse partícipe de una comunidad junto con otros y debe apropiarse del discurso literario para transformarlo para su propio uso y necesidades vitales.** Algunas características de esta propuesta son las siguientes:

1. La conversación literaria requiere que el maestro proponga preguntas estratégicas a los estudiantes sobre el texto en cuestión para construir sentidos e interpretaciones sobre la vida personal y colectiva. Estas preguntas deben ser preguntas abiertas que conecten lo leído con la vida de los estudiantes, la realidad del país y del mundo en general.
2. No se debe buscar una única interpretación de los textos ni un 'mensaje' o 'moralaja' que supuestamente los autores transmiten en sus escritos. El significado de una obra literaria no se restringe a las intenciones del autor, sino que se activa a partir de las múltiples lecturas que los símbolos ofrecen. Saber leer es saber relacionar. Es importante promover que los estudiantes lean intertextualmente, vale decir que

establezcan relaciones del texto con sus experiencias, con otros textos y con procesos histórico-sociales de sus entornos.

3. La conversación literaria debe asegurar que ningún estudiante quede excluido y que todos tengan la oportunidad de participar en la elaboración de interpretaciones. Se debe reconocer que las interpretaciones son plurales, que los sentidos de los textos se construyen de manera colectiva y que todos los estudiantes pueden aportar reconociendo diferentes capas y entradas posibles de los textos. La lectura literaria no aspira a construir una interpretación única y definitiva, sino que debe constituirse en un proceso en el cual se experimenta lo que el texto le hace al lector. **Comprender un texto es un acto productivo y no pasivo.**

Saber leer es saber relacionar. Es importante promover que los estudiantes lean intertextualmente, vale decir que establezcan relaciones del texto con sus experiencias, con otros textos y con procesos histórico-sociales de sus entornos.

A partir de lo anterior, es importante señalar que la conversación literaria sirve para desarrollar la sensibilidad estética de los estudiantes, pero también para demostrar que el placer estético no totaliza la experiencia de la lectura literaria. El texto literario está compuesto por varias capas de significado y son las preguntas de nosotros los docentes las que pueden ir revelándolas. Por ejemplo, sobre una novela se puede hacer la pregunta acerca de cómo están representadas las relaciones entre hombres y mujeres, sobre las relaciones de raza y discriminación, sobre la retrospectiva hacia la infancia del personaje o sobre problemáticas más filosóficas acerca de qué son el bien y la justicia. **Un texto literario no tiene un significado único, sino que abre sus significados a partir de las preguntas que los lectores puedan hacerle.**

En este proceso colectivo de interpretación del texto literario, se producen conexiones subjetivas y objetivas que establecemos con él (Dufays et al., 1994). En palabras de Dufays et al., cuando leemos literariamente experimentamos “un va y viene dialéctico entre participación y distanciamiento”. En relación con la *participación*, el estudiante establece

un vínculo subjetivo con un texto, como cuando se identifica con algún personaje o recuerda una situación similar en su vida personal. De otro lado, la *distanciación* produce una relación más objetiva con el texto, como cuando el estudiante no solo reflexiona sobre sus características formales sino que también lo ubica históricamente y observa las formas en que las identidades sociales están representadas. Esta *distanciación* lleva al estudiante a reflexionar sobre procesos sociales más amplios que finalmente se conectan con sus propias experiencias personales. Se trata de relacionar el texto literario con la historia personal, la historia social y las preguntas éticas.

Las obras literarias pueden articularse con múltiples problemáticas de los seres humanos y la sociedad, como la identidad femenina, la diversidad cultural, el medio ambiente, la herencia colonial, las transformaciones urbanas, la rebeldía juvenil, la soledad, la solidaridad, los movimientos campesinos, entre muchas otras.

En suma, el texto literario ya no puede concebirse como un artefacto "autónomo" que se contiene a sí mismo, pues siempre dialoga con un contexto histórico específico. Después de todo, nuestras prácticas sociales (y nuestros usos del lenguaje como parte de ellas) siempre reflejan y a su vez dan forma a los procesos sociales que estructuran nuestra realidad. **Por lo tanto, las preguntas interpretativas que produce la mediación de la lectura literaria por parte del docente deben articular la singularidad del uso lingüístico con la potencia de su dimensión simbólica.**

Los textos literarios bien seleccionados producen empatía con el lector porque buscan identificaciones. El estudiante puede quedar seducido y atrapado en la potencia de símbolos literarios, que siempre tienen que ver con lo personal e íntimo pero también con lo social.

El canon de la escuela debe ser lo más variado posible. Es decir, deben estudiarse los textos clásicos, pero también aquellos que hoy dan cuenta de una mayor diversidad estética y cultural

Una perspectiva de la enseñanza de la literatura como práctica social también va más allá del canon establecido. Esto significa salirnos tanto de la linealidad histórica de la literatura como de una visión reduccionista y homogénea de lo estético. El canon de la escuela debe ser lo más variado posible. Es decir, deben estudiarse los textos clásicos, pero también aquellos que hoy dan cuenta de una mayor diversidad estética y cultural. Si bien los estudiantes pueden enriquecerse al estudiar un soneto de amor de Sor Juana Inés de la Cruz, también pueden gozar de una décima de Nicomedes Santa Cruz. Además, no solo se pueden trabajar novelas y cuentos, sino también capítulos de series de televisión, historietas o canciones de la música popular contemporánea. Las experiencias literarias deben articular el canon tradicional con la cultura juvenil del presente en una diversidad de contextos (Cassany, 2010).





La reflexión en torno al lenguaje desde sus múltiples dimensiones

Contenido

- 6. La reflexión en torno al lenguaje desde sus múltiples dimensiones 74

6. La reflexión en torno al lenguaje desde sus múltiples dimensiones



Preguntas para el trabajo colegiado sobre la reflexión en torno al lenguaje desde sus múltiples dimensiones

- ¿Qué dimensiones abarca la reflexión sobre el lenguaje y en qué consisten?

Tradicionalmente, la escuela se ha encargado de promover la reflexión sobre el lenguaje en los estudiantes. Esta reflexión se limitó sobre todo a la gramática, pues la visión imperante del lenguaje era la de un sistema con una estructura gramatical y un conjunto de palabras. Así, se reflexionaba sobre el léxico nuevo a la hora de leer o sobre aspectos gramaticales como la concordancia entre sujeto y predicado a la hora de escribir.

El enfoque comunicativo debe integrar la reflexión sobre el lenguaje y no solo desarrollar las destrezas comunicativas. La reflexión sobre el lenguaje es algo que la escuela ha promovido históricamente y que los estudiantes no suelen aprender por su cuenta, por lo menos no sistemáticamente. En la escuela, los estudiantes desarrollan procesos metacognitivos y también metalingüísticos. Sin embargo, es importante que esta reflexión siempre se dé en el marco de las prácticas sociales donde se inscribe el uso del lenguaje y no de forma aislada. Además, debe incorporar diversas dimensiones, también desde una perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje. ¿A qué dimensiones nos referimos? Aquí dividiremos estas dimensiones en tres: la forma, el contenido y el contexto.

1. La forma

En cuanto a la forma, los estudiantes deberían generar conciencia lingüística sobre formas de pronunciación, aspectos gramaticales, vocabulario, patrones discursivos que trascienden la oración, tipos textuales, géneros discursivos, registros y prácticas letradas.

2. El contenido

En cuanto al contenido, la reflexión sobre el lenguaje puede promover la discusión sobre la secuencia narrativa, las relaciones entre los personajes, las descripciones de los mismos, las identidades proyectadas, el desenlace de un cuento, el argumento de un ensayo, la relación causa-consecuencia de una secuencia particular, entre otros aspectos.

3. El contexto

Finalmente, el aspecto del contexto supone incorporar una reflexión crítica sobre la forma y el contenido antes comentados. En relación con el contexto, es importante que los estudiantes reflexionen sobre dos puntos. Por un lado, deben tomar distancia del contenido de los textos, pues siempre se trata de versiones de la realidad que se producen a partir de miradas e intereses particulares. Ya dijimos que todo uso del lenguaje que es parte de prácticas sociales revela un punto de vista y además busca impactar en el interlocutor de cierta manera. Todo lo anterior resulta fundamental en un mundo con tanta circulación de información debido a las nuevas tecnologías.

Por otro lado, los docentes también deberíamos fomentar la reflexión sobre los significados y valoraciones sociales que se adscriben a las formas o recursos lingüísticos y que impactan sobre la discriminación hacia diferentes grupos sociales. Este componente evaluativo en el lenguaje es ineludible y debe ser parte de reflexiones escolares, pues nunca es neutral e impacta sobre la distribución de recursos y el acceso a oportunidades. Las formas de pronunciación, el vocabulario, las maneras de interactuar y hasta las prácticas de escritura están atravesadas por valoraciones que otorgan más prestigio social a ciertas formas y prácticas sobre otras, y que se derivan de su vinculación ideológica con

Los estudiantes también deben reflexionar sobre los significados y valoraciones sociales que se adscriben a las formas o recursos lingüísticos y que impactan sobre la discriminación hacia diferentes grupos sociales.

grupos sociales particulares. La discriminación por el lenguaje es una forma de discriminación social, y la escuela debe afrontar este fenómeno generando conciencia y promoviendo acciones para contrarrestarla (Zavala & Back, 2017).

FORMA	CONTENIDO	CONTEXTO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas de pronunciación ✓ Gramática ✓ Vocabulario ✓ Discurso ✓ Tipos textuales ✓ Géneros discursivos ✓ Registros ✓ Prácticas letradas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personajes ✓ Descripciones ✓ Secuencias ✓ Cierre ✓ Posicionamiento del autor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Versión de la realidad que se está construyendo a partir de cómo se usa el lenguaje y que puede favorecer a ciertos grupos sociales en desmedro de otros ✓ Valoraciones asociadas a los diferentes recursos lingüísticos, que legitiman la discriminación





Conclusiones para la enseñanza de la Comunicación

Contenido

7. Conclusiones para la enseñanza de la Comunicación	78
--	----

7. Conclusiones para la enseñanza de la Comunicación

Desde hace tres décadas, el ecosistema comunicativo ha ido cambiando a raíz de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Esto nos debe hacer repensar el rol de la enseñanza del lenguaje y la comunicación en el proceso escolar y el tipo de estudiante que queremos formar. En primer lugar, es importante enseñar un registro escolar y géneros escolares tradicionalmente asociados a la escuela, pues esto le dará acceso a recursos simbólicos y materiales más adelante.

En segundo lugar, también es fundamental reconocer, valorar y legitimar los distintos usos del lenguaje que los estudiantes traen en el marco de su participación en diversas prácticas sociales fuera de la escuela. Estos usos producen fuertes identificaciones que la escuela debe aprovechar, pero también desafían la forma en que la escuela ha abordado el lenguaje históricamente. Finalmente, los dos aspectos anteriores tienen que ser complementados con el desarrollo de una conciencia crítica respecto del lenguaje. Solo con una mirada crítica los estudiantes podrán actuar con ética y justicia respecto de la comunicación en el mundo de hoy (Zavala, 2019).

Para terminar, sistematizaremos algunos puntos centrales del fascículo:

1. El uso del lenguaje siempre es parte de nuestra participación en la vida social y cultural con otros. Esto supone que **los docentes debemos crear contextos en los que los estudiantes puedan hacer cosas con el lenguaje, en lugar de enseñar la lengua como si fuera un objeto disociado de sus hablantes**. Esto también tiene consecuencias en la forma en que enseñamos el registro escolar a los estudiantes en el proceso educativo, pues no basta con que estos aprendan los recursos lingüísticos en abstracto.

Es importante que los docentes proveamos acceso a este registro escolar, delimitemos propósitos claros en relación con su aprendizaje, legitimemos a los estudiantes para que se sientan partícipes de una comunidad donde este registro adquiere sentido y estos se apropien de una identidad acorde a esta manera de usar el lenguaje. En este proceso, la corrección de las formas lingüísticas debe hacerse estratégicamente en ciertos momentos y no inhibiendo el aprendizaje de los estudiantes.

Debe constituir una retroalimentación constructiva y explícita que ayude a los educandos a acceder a nuevos registros desde actividades con sentido y propósitos sociales claros.

2. Cuando usamos un enfoque comunicativo, es importante pensar en los propósitos implicados en la actividad social donde se inscribe el uso de los recursos lingüísticos. Así, por ejemplo, podemos escribir un oficio a la municipalidad para realizar un reclamo, exponer los resultados de una investigación en el aula para compartirlos con los compañeros o leer la sección internacional del periódico para comprender mejor un conflicto internacional. Estos son propósitos más inmediatos que siempre guían nuestro uso del lenguaje. Sin embargo, cuando usamos el lenguaje también hacemos cosas a un nivel menos inmediato, que son parte de nuestra participación en la vida social: producimos sentidos sobre la realidad, proyectamos una identidad y también nos vinculamos con otros de formas particulares.

Por ejemplo, cuando hacemos un reclamo a la municipalidad a través de un oficio, desplegamos sentidos sobre lo que es justo y lo que no lo es, o sobre las responsabilidades que debería tener la municipalidad con los residentes del distrito. También nos posicionamos como ciudadanos responsables con derecho a reclamar. Cuando exponemos los resultados de una investigación en el aula para compartirlos con los compañeros, transmitimos ideas sobre lo que significa investigar o sobre aspectos específicos de la investigación que compartimos, pero también intentamos comportarnos como investigadores legítimos al responder asertivamente las preguntas de otros, sustentar los hallazgos presentados, usar vocabulario propio del campo de la investigación, entre otros aspectos. Así entonces, los propósitos en el uso del lenguaje no equivalen a una lista cerrada de cosas, sino a múltiples aspectos que trascienden la actividad comunicativa inmediata y se vinculan con el contexto sociocultural y político. Una perspectiva del lenguaje como práctica social supone abarcar estos propósitos en toda su complejidad y



no limitar el lenguaje a propósitos meramente instrumentales.

3. Concebir el lenguaje como práctica social implica asumir que este no refleja la realidad de modo transparente, sino que la simboliza o construye significados en torno a ella. Ser consciente de esto equivale precisamente a tener una perspectiva crítica. A la hora de desarrollar la competencia de lectura o de oralidad, es importante que los estudiantes comprendan que los textos no contienen verdades absolutas que hay que descifrar. Los estudiantes deberían preguntarse por los sentidos de la realidad que el texto propone y por las razones que están detrás de esto: ¿Qué tipo de persona y con qué intereses escribiría un texto como este? ¿Qué trata de hacer el texto conmigo como lector? ¿Qué posiciones, voces e intereses están en juego? ¿Cuáles están silenciados y ausentes? (Cassany, 2006). A la hora de promover la escritura y también la expresión oral, los estudiantes deben reflexionar sobre el hecho de que los significados que producen siempre exceden la propia intencionalidad.

Los textos que producimos construyen sentidos particulares de la realidad -y relaciones específicas con el lector- dependiendo de la forma en que usamos el lenguaje.

Como lo señaló Mijaíl Bajtín hace muchas décadas respecto de la intertextualidad, el lenguaje que usamos está sobrepoblado de intenciones ajenas que remiten a usos por parte de otras personas que nos antecedieron. Estos usos históricos impregnan significados sociales en los recursos lingüísticos, que no suelen estar en los diccionarios y sobre los cuales debemos ser conscientes para controlar los efectos de lo que decimos y escribimos. Los textos que producimos construyen sentidos particulares de la realidad -y relaciones específicas con el lector- dependiendo de la forma en que usamos el lenguaje. En el caso de la producción, los estudiantes tendrían que preguntarse: ¿Qué sentidos de la realidad estoy construyendo? ¿Qué identidad estoy proyectando y qué vínculo social estoy desarrollando con el interlocutor?

4. Además de promover textos académicos más convencionales, la escuela debería fomentar la comunicación multimodal para crear un puente con la forma en que la comunicación se desarrolla actualmente

fuera de la institución educativa. Esto supone integrar el lenguaje verbal (oral y escrito) con las imágenes, el sonido, el espacio, el lenguaje corporal, entre otros modos, para producir significados en el marco de diferentes prácticas sociales. El mundo está cambiando y los géneros académicos más tradicionales son necesarios pero no suficientes. **Los estudiantes requieren aprender a hacer cosas con el lenguaje que integren videos, fotos y todo tipo de imágenes, diseños digitales, destrezas paraverbales, etc.**

5. La enseñanza de la literatura necesita volver a tener un lugar central en el área de Comunicación. **Por la densidad simbólica y el valor estético de los textos literarios, el trabajo con ellos promueve múltiples capacidades en los estudiantes, difíciles de lograr con otro tipo de textos.** A partir de la conversación literaria, con el docente como mediador, los estudiantes pueden lograr capacidades interpretativas importantes. Por un lado, se requiere que los estudiantes observen las posibilidades expresivas que el lenguaje literario puede conseguir y produzcan textos creativos que complementen la producción de textos más académicos. Por otro lado, como espejo de la realidad y la experiencia humana, la literatura permite que los estudiantes relacionen los textos literarios con sus vidas y con los problemas del país y del mundo. **Estas capacidades interpretativas de textos literarios son fundamentales para que los estudiantes sean interpelados sobre lo que ocurre en la sociedad y se conviertan en ciudadanos interculturales y críticos.**
6. La reflexión sobre el lenguaje debe abarcar las formas lingüísticas, el contenido y el contexto. Es importante que los estudiantes sean conscientes de las formas gramaticales, pero también de formas de usar el lenguaje que trascienden la gramática. También, hay que desarrollar criticidad con relación a los contenidos que leemos y producimos con el lenguaje, en el marco de diferentes prácticas sociales. Asimismo, es clave que se fomente una conciencia crítica sobre cómo esta diversidad lingüística en múltiples dimensiones se evalúa de forma diferenciada y sirve para producir jerarquías entre personas y grupos sociales.