

M. Cecilia Colombi

University of California, Davis

## Enfoques socioculturales hacia el desarrollo de una alfabetización avanzada

En este trabajo se presenta un análisis de los aportes que las teorías socioculturales han hecho en la investigación del desarrollo de una alfabetización avanzada. Las teorías socioculturales que estudian el desarrollo de una alfabetización avanzada se pueden clasificar como aquellas que enfatizan la importancia del contexto y actividad social (Vygotsky, 1986; Gee, 1990; Fairclough, 1992), y las que concentran su atención en la actividad lingüística como la lingüística sistémica funcional (LSF) (Halliday, 1994; Hasan, 1996; Christie, 1997; Martin, 1993 entre otros). Aunque las orientaciones de estudio presentadas en este trabajo pongan el énfasis en distintos aspectos de la interacción comunicativa, es importante reconocer la inseparabilidad del contexto y su realización lingüística en todo enfoque sociocultural del desarrollo del lenguaje académico. En este estudio se comparan los aportes de estos enfoques socioculturales en relación al desarrollo del lenguaje académico, y se resalta la necesidad de concentrarse en el lenguaje como foco de análisis y estudio para un desarrollo más consciente y acelerado desde una perspectiva pedagógica. Siguiendo los principios de la LSF se observa que una presentación explícita de las características léxico gramaticales del registro académico permite el desarrollo del lenguaje académico por parte de los aprendices de una forma consciente, dándoles las herramientas necesarias para poder usar el lenguaje de acuerdo a sus intereses y necesidades. La LSF es una teoría semiótica del lenguaje que explica cómo las selecciones lingüísticas que los usuarios realizan van a influenciar su participación en las formas de significar en nuestra sociedad.

*This paper presents an analytical view of the major contributions that the sociocultural approaches have made towards the study of advanced literacy. The socio-cultural theories that study the development of advanced literacy can be classified as those that emphasize the importance of context and social activity (Vygotsky, 1986; Gee, 1990; Fairclough, 1992) and those that concentrate their attention on the linguistic activity like the systemic functional linguistics (SFL) (Halliday, 1994; Hasan, 1996; Christie, 1997; Martin, 1993 among others). The emphasis that both perspectives place on the communicative interaction here should not obscure the fundamental inseparability of social context and linguistic realization that must be present in any sociocultural approach to literacy research and pedagogy. In this study the major contributions of these sociocultural orientations are compared emphasizing the focus on the linguistic realization to achieve a faster and more conscious development of advanced literacy from a pedagogical perspective. From the SFL analysis it can be seen that an explicit presentation of the lexicogrammatical features of academic register to the learners allows for a conscious academic language development to enable them to use language appropriately according to their needs and interests. SFL is a semiotic language theory that shows how linguistic choices allow participation in ways of making meaning in society.*

Los enfoques socioculturales con énfasis en la actividad social

Las teorías que estudian el desarrollo de una alfabetización avanzada como una actividad social, enfatizan la sociabilización de los individuos en las distintas comunidades discursivas como el punto de partida, examinando los contextos sociales de la alfabetización y la variabilidad de significados en los textos de acuerdo a sus contextos.

La perspectiva de Vygotsky (1896-1934) (1986) ha sido una de las que más influencias ha tenido en señalar la importancia de la interacción en la construcción del significado en un contexto socio-cultural determinado. Vygotsky, desde la psicología, estaba interesado en observar cómo el pensamiento y el lenguaje se interrelacionan en el desarrollo mental de los niños. Investigó cómo las personas construyen un significado a través de una actividad conjunta usando las herramientas que la cultura les proporciona. Esta perspectiva ha contribuido a explicar cómo la interacción social es crucial en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, demostrando cómo nuevas habilidades se desarrollan en colaboración con interlocutores más proficientes o competentes que ayudan en el andamiaje del aprendiz, de tal modo que él o ella puede realizar tareas que no podría haber hecho por sí mismo/a.

En cada contexto sociocultural existen distintas expectativas; lo que implica que los niños van a desarrollar diferentes formas de usar el lenguaje de acuerdo adónde lo hagan. Es decir que, la manera en que la gente aprende va a depender de las herramientas que sus culturas les provean y de la forma de interacción que serán particulares en cada situación. Vygotsky también hace una distinción entre el lenguaje “diario” y el científico, en el que debemos aprender los conceptos de una forma consciente, principalmente a través del lenguaje. Compara el aprendizaje científico con el aprendizaje de una lengua extranjera, en tanto sólo pueden ocurrir cuando el primer lenguaje se ha desarrollado y sirve como medio para el desarrollo del segundo:

*“The strength of scientific concepts lies in their conscious and deliberate character”. Spontaneous concepts, on the contrary, are strong in what concerns the situational, empirical, and practical. These two conceptual systems, developing ‘from above’ and ‘from below’, reveal their nature in the interactions between actual development and the zone of proximal development. (Vygotsky; 1989:194).*

*...“The influence of scientific concepts on the mental development of the child is analogous to the effect of learning a foreign language, a process that is conscious and deliberate from the start”. In one’s native language, the primitive aspects of speech are acquired before the more complex ones. The latter presuppose some awareness of phonetic, grammatical, and syntactic forms. With a foreign language, the higher forms develop before spontaneous, fluent speech. The intellectualistic theories of lan-*

guage, such as Stern's, which place a full grasp of the relation between sign and meaning at the very beginning of linguistic development, contain a measure of truth in the case of foreign language. The child's strong points in a foreign language are his weak points in his native language and vice versa. In his own language, the child conjugates and declines correctly, but without realizing it. He cannot tell the gender, the case, or the tense of the word he is using. In a foreign language, he distinguishes between masculine and feminine genders and "is conscious of grammatical forms from the beginning". (Vygotsky, 1989:195).  
... "Success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language". The child can transfer to the new language the system of meanings he already possesses in his own. The reverse is also true- a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language. "The child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations" (Vygotsky, 1989:196). [El destacado en estas citas es mío].

Esta teoría es importante y relevante para entender la contribución e importancia de la escuela y la educación formal en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, especialmente cuando se relaciona al lenguaje académico y científico (Wells, 1994).

La perspectiva de Vygotsky ha influenciado en muchos investigadores que trabajan con el desarrollo de la primera lengua así como en aquellos que trabajan con el aprendizaje y mantenimiento de lenguas heredadas y de segundas lenguas (Lantolf y Appel, 1994; Lee y Smagorinsky, 2000; Pérez, 1998). Este énfasis en la actividad social en el desarrollo de una alfabetización avanzada ha señalado la importancia que la colaboración entre los aprendices tiene en la construcción del significado, sugiriendo prácticas de enseñanza que ubican o sitúan al proceso de aprendizaje y a sus participantes en contextos sociales donde el mismo aprendizaje (y el desarrollo de una alfabetización avanzada) surge dentro de ciertas prácticas culturales específicas.

El énfasis en la alfabetización como actividad social pone al lenguaje en sí mismo en la retaguardia, enfocándose en los contextos en los que se desarrollan las actividades de alfabetización. Gee (1990, 1999) argumenta que el foco de los estudios sobre la alfabetización no puede, ni debe estar, en el lenguaje ni en la alfabetización misma, como se lo concibe tradicionalmente, sino que el énfasis debe estar en las prácticas sociales:

*...the focus of literacy studies cannot be, and ought not to be, on language, or even literacy itself as traditionally construed. Rather the focus must be on the social practices. This claim, which has, I argue, a number of socially*

*important and cognitively interesting consequences, is the center of my theory of literacy.* (Gee, 1990: 137).

Gee señala que para adquirir una participación plena en una comunidad discursiva hay que ser totalmente consciente de las formas de uso del lenguaje en esa comunidad, que se dan por sentadas (2002). En su teoría de “Discursos” enfatiza cómo la educación académica es un proceso a través del cual los estudiantes añaden discursos secundarios a los primarios en los que han sido socializados en sus familias y en sus comunidades. Así demuestra cómo prácticas culturales que son apropiadas en ciertas comunidades pueden conferir un mensaje equivocado cuando se las usa en una comunidad de práctica diferente, y explica cómo la forma y la función funcionan en conjunto, en formas específicas dentro de cada discurso. Para él, un conocimiento de la gramática y de los significados requiere conocer cómo situar el significado “dentro del modelo específico de Discurso conectado con los valores e intereses de los Discursos específicos”. Gee aboga por la necesidad de un conocimiento de los valores e intereses de varios discursos para poder ser partícipes en ellos, y sugiere la necesidad de elevar el meta-conocimiento de los estudiantes sobre esos valores e intereses. Asimismo considera crucial poder brindarles a los estudiantes la experiencia de participar en los contextos donde esos discursos son valorados. Para él, la única forma de poder dar acceso a todos los estudiantes de distintas procedencias socioculturales y económicos es brindarles la posibilidad de experimentar esas actividad en esos contextos.

Los “Discursos” están inmersos en “comunidades de práctica” (Lave y Wegner, 1991; Belcher y Braine, 1995; Baynhman, 1995) incluyendo la comunidad y la disciplina en las cuales los estudiantes son socializados en la secundaria y a nivel terciario. Pertenecer a una comunidad de práctica significa adoptar un discurso que es reconocido y usado por los miembros de esa comunidad. Es decir, los estudiantes solamente obtienen pertenencia o “membresía” dentro de esa comunidad cuando pueden actuar conjuntamente en la construcción del discurso con miembros de esa comunidad, para criticar y comentar el sistema de conocimiento que les es propio.

Estos enfoques en la actividad social del desarrollo de un lenguaje académico han influido mucho en las investigaciones sobre la escritura, en donde la educación superior se ve como situada y construida socialmente (Harklau, Losey & Siegal, 1999), y también como un proceso de negociación en el que intervienen profesores y estudiantes a través de la resistencia y adaptación. García (2002) demuestra, por ejemplo, que los profesores bilingües en Nueva York no poseen los contextos en los cuales pueden desarrollar una alfabetización avanzada en español, y sus “voces” se apagan al no tener ni interlocutores ni audiencia para un diálogo significativo. Explica cómo la dificultad para obtener una bi-alfabetización en Nueva York está directamente relacionada con las condiciones histó-

ricas y sociolingüísticas de los EEUU, una sociedad que no valora el bilingüismo y cuyas escuelas no promueven una bi-alfabetización Sugiere , entonces, que el desarrollo de un “alfabetismo avanzado puede desarrollarse solamente si hay propósitos y audiencias auténticos para los cuales las dos lenguas pueden ser leídas y escritas”.

En síntesis, los enfoques con un énfasis en la actividad social dentro del desarrollo de un lenguaje académico o una alfabetización avanzada se concentran en cómo los contextos sociales, las comunidades discursivas y las expectativas culturales de esas comunidades interactúan con las situaciones específicas de los individuos, facilitando o impidiendo el desarrollo de una alfabetización avanzada. Los investigadores que adoptan este enfoque en el desarrollo del lenguaje académico, acentúan la importancia de la creación de contextos en las escuelas que puedan ayudar a los estudiantes de distintos grupos sociales y étnicos en el desarrollo de una alfabetización avanzada, de tal modo que puedan participar activa y plenamente en la sociedad de hoy en día (Colombi y Schleppegrell, 2002).

LSF como teoría de desarrollo sociocultural  
con un foco en a la actividad lingüística

El énfasis en la actividad lingüística subraya la forma en que el lenguaje, como un instrumento semiótico, interactúa con los contextos sociales en la producción del significado (Halliday, 1978; Lemke, 1989). El lenguaje es el recurso básico y primario en la realización de significado, tanto en los contextos de una alfabetización incipiente como en los de una alfabetización avanzada. La LSF es una de las teorías del lenguaje que actualmente informa gran parte de los estudios, especialmente en inglés, sobre la alfabetización con énfasis en la actividad lingüística. (Halliday, 1994; Halliday y Hasan, 1989; Christie, 1985, 2002; Martin, 1989, 1992; Matthiessen, 1995).

Halliday (1993) sugiere que el lenguaje es una “teoría de la experiencia humana” y que los niños aprenden al mismo tiempo que interactúan con su cultura. A través del lenguaje podemos ver cómo ese aprendizaje se produce. Desde una perspectiva sistémica funcional con énfasis en la actividad lingüística el lenguaje es a la vez un proceso y un producto.

*I shall make two assumptions about grammar at the start. One is that the grammar of every (natural) language is “a theory of human experience”. The other is that this is not all that it is. The grammar of a natural language is also “an enactment of interpersonal relationships”. These two functions, the reflective and the active, are each dependent on the other; and they, in turn, are actualised by a third function, that of creating “discourse”. Thus grammar brings into being a semiotic mode of activity that models the material model while being itself a component o what it*

*is modelling (Cf. Lemke 1993) ...These assumptions constitute the core of the 'metafunctional' hypothesis that has evolved over three decades of systemic functional grammatics... (Halliday, 1998: 186). [El destacado en esta cita es mío].*

Desde la perspectiva de la LSF no se puede separar la lengua de la sociedad; “discurso” es el lenguaje como forma de práctica social. Usamos el lenguaje con formas que están “socialmente determinadas” (se ajustan a ciertas convenciones) y que tienen “efectos sociales” (el lenguaje sirve para mantener relaciones sociales). El lenguaje se realiza a través del “texto”, que es la instanciación y evidencia de las “palabras” pronunciadas; mientras que el “discurso” incluye el proceso de producción e interpretación del texto. De este modo, “los textos” no tienen significados intrínsecos: los significados emergen de la forma en que los textos están ubicados y han sido usados en “contextos sociales” interaccionales y particulares; es decir, los “textos” emergen a través de las estrategias interpretativas y el conocimiento del mundo que los participantes del acto comunicativo traen con ellos (Halliday y Hasan, 1989).

Halliday (1973, 1993), Christie (1985, 1986, 2002) relacionan las distintas etapas de aprendizaje con el lenguaje. Halliday sugiere que la generalización gramatical es la base para comprender el sentido común y el lenguaje interpersonal. Generalmente los niños ya han desarrollado la capacidad de generalizar cuando llegan a la escuela primaria (por ejemplo: pueden hacer la relación entre su perro en particular y la categoría perro como un tipo de animal que ladra, tiene cuatro patas, etc.). La abstracción gramatical es la base para llegar a desarrollar una alfabetización elemental y se espera que los estudiantes puedan llegar a utilizarla al finalizar la escuela primaria. La abstracción gramatical está en relación con el tipo de actividad que, se espera, puedan hacer, como escribir y elaborar un ensayo o una presentación oral trabajando sobre ideas concretas y abstractas. Halliday presenta el concepto de metáfora gramatical como elemento esencial para llegar al nivel de una alfabetización avanzada y de un conocimiento específico y técnico en las distintas disciplinas. A través de la metáfora gramatical “el lenguaje de todos los días” se construye gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada. La metáfora gramatical, como el lenguaje técnico, no puede desarrollarse fuera de un contexto académico. Para la LSF este nivel de alfabetización no puede desarrollarse aisladamente sino en relación al contexto educacional.

La siguiente figura presenta los niveles de desarrollo de alfabetización en un contexto educacional:

**Tabla 1. Etapas de desarrollo del lenguaje**

Generalización gramatical (edad 5-7 años)	{ lenguaje interpersonal (sentido común)
Abstracción gramatical (edades 11-13 años)	{ alfabetización básica
Metáfora gramatical (edades 16-18 años)	{ alfabetización avanzada

La teoría de Halliday explícitamente se refiere a los desafíos que el desarrollo de una alfabetización avanzada presenta a través de su “metáfora gramatical”, un proceso a través del cual un componente semántico se construye en la gramática en una forma que no es prototípica. En mis estudios del desarrollo del español como lengua heredada en los Estados Unidos se puede observar que cuando los estudiantes comienzan a usar las metáforas gramaticales se indicia un uso más competente del lenguaje académico (Colombi, 2002, 2003). A modo de ejemplo se pueden analizar los párrafos que abajo se consignan, y que fueron escritos por el mismo estudiante con sólo nueve meses de diferencia. Este estudiante forma parte de un programa de español para hispanohablantes a nivel universitario, en California, que tiene como objetivo el desarrollo académico del español. Son los párrafos introductorios de la primera versión de ensayos académicos. El primero fue escrito a comienzos del programa y el segundo a fines del ciclo académico, con nueve meses de diferencia. Se puede ver que el primer párrafo refleja un lenguaje más oral e informal que el segundo, tanto a nivel del léxico empleado (ej.: repeticiones y palabras de alta frecuencia de uso) como en la combinación de las cláusulas (ej. el primer ensayo tiene una proporción mayor de cláusulas hipotácticas y paratácticas en relación con el número de cláusulas principales).

El primer ensayo tiene una mayor complejidad gramatical y una menor densidad léxica (vid. tabla 5). En el segundo ensayo es, justamente, el uso de las metáforas gramaticales lo que permite la condensación de la información y se obtiene así una mayor densidad léxica.

*Primer ensayo: La lucha para el futuro (A- 31- 1).*

*‘La hispanidad norteamericana’, por Carlos Fuentes, describe una gente multicultural. “Cuando se habla de los latinos en Norteamérica, uno no está hablando de hispanidad sino que de hispanidades; es decir, la hispanidad norteamericana contiene una diversidad de hispánicos”. Esta variedad cultural en los Estados Unidos se debe a una afluencia de*

inmigrantes quienes llegan de México y el resto de Latinoamérica. Una niña en mi clase de Español 31 **mencionó** que las **diferencias** entre las culturas hispánicas es como las diferencias entre 'sabores'. **Y** en Norteamérica se encuentra el sabor indígena, griego, cristiano, judío, caribeño, español y sudamericano. **Entre las cosas** que definen la cultura, se encuentra la manera de ser, la tradición, la literatura y el arte, **y** ahí se distingue el sabor de las raíces de **diferentes** civilizaciones. "**La gente** de la **hispanidad** norteamericana es unida por el sufrimiento del pasado, y del presente, y especialmente por la lucha contra el antagonismo del gobierno 'americano', y el esfuerzo hacia un mejor futuro".  
 [Nota: las palabras en negritas corresponden a palabras de alto índice de uso, repeticiones y otras características del lenguaje oral. Las frases entre comillas marcan la tesis del ensayo].

**Tabla 2. Tipo de cláusulas - La lucha para el futuro (A- 31-1)**

Cláusula	Tipo
"La hispanidad norteamericana", por Carlos Fuentes, describe una gente multicultural.	{ Principal
Quando se <i>habla</i> de los latinos en Norteamérica, uno no <i>está hablando</i> de hispanidad sino que de hispanidades; es decir, la hispanidad norteamericana <i>contiene</i> una diversidad de hispánicos.	{ Hipotáctica { Principal { Paratáctica
Esta variedad cultural en los Estados Unidos se <i>debe</i> a una afluencia de inmigrantes quienes <i>llegan</i> de México y el resto de Latinoamérica.	{ Principal { Enganchada
Una niña en mi clase de Español 31 <i>mencionó</i> que las diferencias entre las culturas hispánicas es como las diferencias entre "sabores".	{ Principal { Hipotáctica
Y en Norteamérica se <i>encuentra</i> el sabor indígena, griego, cristiano, judío, caribeño, español y sudamericano.	{ Principal
Entre las cosas que <i>definen</i> la cultura, se <i>encuentra</i> la manera de ser, la tradición, la literatura y el arte, y ahí se <i>distingue</i> el sabor de las raíces de diferentes civilizaciones.	{ Enganchada { Principal { Paratáctica

Último ensayo: rico y pobre (A- 33- 12)

La Revolución Mexicana duró varias décadas en México. Comenzó oficialmente en el febrero de 1913 cuando el presidente de México, Francisco I. Madero fue asesinado junto con el vicepresidente Pino Suárez por Victoriano Huerta quien tomó el poder desde entonces. No obstante, los problemas existían desde mucho antes. “**La dominación del hacendado sobre poblaciones pequeñas de peones** era la causa de tensión a través del país que se hacía peor cada año hacia el final del siglo XIX”. Los **ricos** se estaban poniendo más ricos y los pobres estaban muriendo de hambre. [Nota: las palabras en negritas corresponden a las metáforas gramaticales típicas del lenguaje escrito. La frase entre comillas marca la tesis del ensayo].

Tabla 3. Tipo de cláusulas - Rico y pobre (A- 33-12)

34 { texturas 5-5

Cláusula	Tipo
La Revolución Mexicana duró varias décadas en México.	{ Principal
Comenzó oficialmente en el febrero de 1913 cuando el presidente de México, Francisco I. Madero fue asesinado junto con el vicepresidente Pino Suárez por Victoriano Huerta quien tomó el poder desde entonces.	{ Principal { Hipotáctica { Enganchada
No obstante, los problemas existían desde mucho antes.	{ Principal
La dominación del hacendado sobre poblaciones pequeñas de peones era la causa de tensión a través del país que se hacía peor cada año hacia el final del siglo XIX.	{ Principal { Enganchada
Los ricos se estaban poniendo más ricos y los pobres estaban muriendo de hambre.	{ Principal { Paratáctica

**Tabla 4. Porcentaje de tipos de cláusulas**

Ensayo Estudiante - A	{ N° 1 (A-31-1) Primer ensayo Introducción (172 palabras)		{ N° 2 (A-33-12) Último ensayo Introducción (98 palabras)	
	Número de cláusulas	Porcentaje de cláusulas	Número de cláusulas	Porcentaje de cláusulas
Principales	6	50%	5	55.5%
Hipotáticas	2		1	
Paratáticas	2		1	
Total de hipotáticas y paratáticas	4	33,3%	2	22.2%
Enganchadas	2	16.6%	2	22.2%
Total	12	100%	9	100%

**Tabla 5. Densidad léxica y complejidad gramatical**

A Ensayos	Densidad léxica	Complejidad gramatical
N° 1 (A-31-1)	(71/172) 41.2%	(10/6) 1.66
N° 3 (A-33-12)	(47/98) 47.9%	(7/5) 1.4

**Halliday enfatiza la necesidad de estudiar conscientemente la gramática del lenguaje en un contexto educacional para poder desarrollar una alfabetización avanzada:**

*Literacy, then in this context, is the construction of an 'objectified' world through the grammar of the written language. This means that in at least some social practices where meanings are made in writing, including the educational ones, "the discourse will actively participate in an ideological construction which is in principle contradictory to that derived from everyday experience. To be literate, is of course, to engage in this practices", for example as a teacher, and to construe from them a working model to live with, one that does not deny the experience of common sense. Again, I would observe that, in order to turn, the coin –to resist the mystique and*

*the seductive appeal of a world consisting entirely of metaphorical objects— “it is helpful to have a grammar, a way of using grammar consciously as a tool of thinking with”. (Halliday, 1996: 354). [El énfasis es mío].*

En este sentido la lengua escrita va más allá de ser un medio para reflejar un contexto académico/profesional en el cual los participantes utilizan un lenguaje más técnico o académico (Colombi, 2003). El siguiente esquema sintetiza las diferencias entre un lenguaje de todos los días y un lenguaje técnico en un contexto profesional/ académico:

Oral	< Desarrollo avanzado del español >	Escrita
+ interactivo		- interactivo
+ en acción		- en acción
+ espontáneo		- espontáneo
+ informal		+ formal

36 { texturas 5-5

<p>Características lingüísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>{ dependiente del contexto</li> <li>{ estructura dinámica</li> <li>{ léxico de todos los días</li> <li>{ gramática no estándar</li> <li>{ complejidad gramatical</li> <li>{ densidad léxica baja</li> </ul>	<p>independiente del contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>estructura sinóptica</li> <li>léxico especializado</li> <li>gramática estándar</li> <li>gramática simple</li> <li>densidad léxica alta</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Desde esta perspectiva la escritura no es solamente un modo diferente de expresión a la lengua oral sino, además, una forma de construcción del sistema semiótico que se añade al lenguaje diario que ya tenemos. Así la gente usa la escritura para construir nuevas formas de acción social, nuevos contextos que traen nuevos patrones gramaticales, posibilitando la evolución de nuevos registros.

La LSF no es una teoría que considera el lenguaje fuera de su contexto social, al contrario, subraya la formas en que el lenguaje construye activamente los contextos. El lenguaje y el contexto son mutuamente constitutivos. Un enfoque funcional de la gramática conecta lo lingüístico y lo social ofreciendo una descripción de la forma lingüística en relación a la semántica y una descripción de las categorías semánticas (léxico-gramaticales) en relación a los contextos sociales de vida. Es decir, ofrece un medio teóricamente coherente de descripción del por qué y cómo el lenguaje varía en relación a ambos grupos de usuarios y usos en un contexto social. (Halliday & Hasan, 1989).

La LSF se basa en la actividad lingüística para interpretar el desarrollo de una alfabetización avanzada, enfatizando el rol del lenguaje en la construcción de contextos sociales y examinando las características de los textos que se realizan en los distintos contextos. El foco en la alfabetización, como una actividad lingüística, resalta la forma en que el lenguaje es una herramienta social que interactúa con los contextos sociales en la creación del significado. La mayoría de los investigadores de la LSF están influenciados por la teoría social de Basil Bernstein (1990, 1996; Hasan, 1999; Christie, 1999). Bernstein sugiere que la gente tiene distintas formas de usar el lenguaje, o *códigos orientacionales* que se manifiestan en la forma en que participan en las interacciones. Las personas se ubican en forma diferente de acuerdo a lo que consideran relevante y significativo, basándose en las relaciones sociales que les son características de acuerdo a sus experiencias en una cultura y clase social determinada. Estos códigos orientacionales implican que, aún cuando se participa en los mismos contextos como en el de la escuela, los estudiantes de diferentes fondos sociales van a usar el lenguaje de una forma diferente.

Hasan (1999) muestra que la teoría de Bernstein puede dialogar con la teoría de Vygotsky, en tanto en cuanto ambas enfocan el encuentro de relaciones sistémicas entre el contexto y el uso del lenguaje. Los estudios de Hasan explican, en términos funcionales, las elecciones lingüísticas en relación a los contextos situacionales en los cuales el lenguaje se usa, y estas elecciones ejemplifican cómo la gente usa el potencial de significado de la gramática de maneras diferentes y con resultados diferentes, de acuerdo a los contextos con los cuales interactúan.

La LSF usa la noción lingüística de “registro” para explicar la relación entre el contexto y el lenguaje. Halliday, influenciado por el contextualismo británico de Firth y Malynwoski, define al registro como una constelación de características lingüísticas y gramaticales que se realizan en un contexto situacional determinado (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989). Las características más relevantes del contexto que van a influenciar en el lenguaje son el *campo* (la acción social o lo que está ocurriendo), el *tenor* (la estructura de los participantes, su estatus y roles, incluyendo el variado conjunto de relaciones sociales en las que participan) y el *modo* (o la organización simbólica del texto, es decir cómo esperan los participantes que el lenguaje los ayude en una situación determinada). Este modelo del contexto situacional se relaciona directamente con la organización del lenguaje mismo a través de las metafunciones. Halliday, desde los años 50, primero con el chino y luego con el inglés, observó que las opciones de significado en el lenguaje se organizan en tres componentes principales que denomina “metafunciones ideacionales” (relacionadas con el campo), “interpersonales” (relacionadas con el tenor) y “textuales” (relacionadas con la organización del texto). Estos principios se han aplicado al lenguaje científico (Halliday y Martin, 1993; Martin y Veel, 1998) demostrando cómo el lenguaje y el pensamiento han evolucionado históricamente con nuevos procesos sociales como la experimentación científica.

*A scientific theory is a specialised, semi-designed sub-system of a natural language; constructing such a theory is an exercise in lexico-grammar. Science and technology are (like other human endeavours) at one and the same time both material and semiotic practices; knowledge advances through the combination of new techniques with new meanings. Thus 're-constructing experience' is not merely rewording (regrammaticising) it is also resemanticising. The languages of sciences are not saying the same things in different ways –although they may be appropriated for this purpose by others wishing to exploit their prestige and power (Halliday, 1998:228).*

El enfoque sistémico en la actividad lingüística se concentra en el rol activo que las elecciones gramaticales y léxicas juegan en la realización de los contextos de una alfabetización avanzada. Los registros varían, porque lo que hacemos con el lenguaje varía de contexto en contexto. Junto con esta construcción teórica del contexto social a través del registro lingüístico, los investigadores de la LSF, principalmente aquellos que pertenecen a la escuela de Sydney (Martin, 1989, 1992; Christie, 1986, 1997, Eggins, 1994, Christie y Martin, 1997) han desarrollado una teoría estratificada del género que relaciona los componentes del registro con los del lenguaje. Los géneros son actividades sociales, que son funcionales para lograr un propósito determinado en las distintas culturas (Christie, 1985; Martin, 1989, 1992). Esta perspectiva ofrece un modelo estratificado del contexto en el cual el género (propósito social) se realiza por medio del registro (campo, tenor y modo), el que a su vez se realiza a través del lenguaje (significado interpersonal, ideacional y textual). Cada cultura tiene géneros que se realizan a través de varias configuraciones del registro y que son reconocidos como significativos y apropiados para lograr ciertos propósitos sociales.

Este modelo estratificado del contexto en relación al lenguaje ha tenido grandes implicaciones en el currículo de alfabetización y en la pedagogía de Australia (Cope y Kalantzis, 1993; Christie, 1999, 2002; Hasan y Williams, 1996; Martin, 1993, Unsworth, 2000). Esta forma de pensar acerca del lenguaje nos ayuda a comprender cómo desarrollando nuevas formas de uso del lenguaje también podemos desarrollar nuevas formas de pensar y nuevas formas de concientización en los estudiantes: es decir, nuevas formas de ver el mundo. Halliday sugiere, por ejemplo, que no es posible “hacer ciencia” usando el lenguaje de todos los días, que el lenguaje de las ciencias ha evolucionado de cierta forma, por los significados que se han creado en el discurso científico, es decir, nuevas formas de usar los recursos que nos ofrece la gramática. Desde esta perspectiva, el aprender nuevas formas de usar el lenguaje es aprender nuevas formas de pensar, al mismo tiempo que se desarrollan nuevas habilidades cognitivas. Esto no implica devaluar el lenguaje diario que los estudiantes usan en sus hogares, sino que, por el contrario, sugiere que aprender nuevos registros aumentará el re-

pertorio de los estudiantes en forma tal que les permitirá una participación más activa en contextos profesionales.

La lingüística sistémica funcional (LSF), desde la perspectiva de la lingüística educacional, nos da herramientas para analizar y enseñar el lenguaje académico en español. La LSF como teoría lingüística que considera al lenguaje como recurso elemental en la creación de significado, tanto en una alfabetización incipiente como en la avanzada, nos da una interpretación de las demandas y desafíos que implica el desarrollo de una alfabetización avanzada.

#### Bibliografía

- Baynham, M.** (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. London & New York, London.
- Belcher D. & Braine, G.** (Ed.) (1995). *Academic Writing in a Second Language: Essays on Research and Pedagogy*, Ablex, Norwood, NJ.
- Bernstein, B.** (1990). *Class, Codes and Control, Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Christie, F.** (1985). Language and schooling. En S. Tchudi (Ed.), *Language, Schooling and Society*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Christie, F.** (1986). Writing in schools: generic structures as ways of meaning. En B. Couture (Ed.), *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. London: Frances Pinter.
- Christie, F.** (1997). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. En F. Christie y J.R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Christie, F.** (Ed.). (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.
- Christie, F.** (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective* London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J.R.** (Ed.). (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Colombi, M.C.** (2002). Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. En M. J. Schleppegrell y M.C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombi, M.C.** (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca & M.C. Colombi (Eds.), *"Mi lengua": Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Colombi, M.C. & M.J. Schleppegrell** (2002). Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy. En M.J. Schleppegrell y M.C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced*

- Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B. & Kalantzis, M.** (Ed.). (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press.
- Eggins, S.** (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Fairclough, N.** (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- García, O.** (2002). "Writing backwards across languages: The inexpert English/Spanish biliteracy of uncertified bilingual teachers" En M.J. Schleppegrell & M.C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J.P.** (1990). *Sociolinguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Gee, J.P.** (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gee, J.P.** (2002). "Literacies, Identities, and Discourses". En M. J. Schleppegrell & M.C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K.** (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116.
- Halliday, M.A.K.** (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (1996). "Literacy and linguistics: a functional perspective". En Hasan, R. y G. Williams (Eds.). *Literacy in Society*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Halliday, M.A.K.** (1998). "Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge". En J.R. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R.** (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* (Second ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R.** (Ed.). (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Harklau, L., Losey, K. & Siegal, M.** (Eds.) (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S. educated learners of ESL*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hasan, R. & Williams, G.** (Eds.). *Literacy in Society*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Lantolf, J.P. & Appel, G.** (Eds.). (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, C.D. & Smagorinsky, P.** (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research: constructing meaning through collaborative inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J.** (1989). Social semiotics: A new model for literacy education. En D. Bloome (Eds.), *Classrooms and Literacy* (pp. 289-309). Norwood, NJ: Ablex.
- Lemke, J.L.** (1993). "Discourse, dynamics, and social change". *Cultural Dynamics*, 6, 1-2. pp. 243-275.
- Martin, J.R.** (1989). *Factual Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R.** (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Martin, J.R.** (1993). Genre and literacy - Modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J.R. & Veel, R.** (Ed.). (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Matthiessen, C.** (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- Pérez, B.** (Ed.) (1998). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M.J. & Colombi, M.C.** (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Unsworth, L.** (Ed.). (2000). *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives*. London: (Continuum)Cassell.
- Verhoeven, L.** (1991). Acquisition of Biliteracy. En J. H. Hulstijn and J.F. Matter, *Reading in Two Languages* (pp. 61-74). *AILA Review*, 8.
- Vygotsky, L.** (1986). *Thought and Language* (Edited and revised by Alex Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wells, G.** (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a "Language-based theory of learning". *Linguistics and Education*, 6(1), 41-90.