

SOCIOLINGÜÍSTICA EN SEXTO GRADO: HACIA UNA FORMACIÓN DEL *SER-SUJETO-HABLANTE**

Jhon Alexander Monsalve Flórez
Universidad Industrial de Santander, Colombia
monsalve-jhon@hotmail.com

Recibido: 03/02/2017 - Aceptado: 18/04/2017

DOI: 10.17533/udea.lyl.n72a05

Resumen: *Ser-sujeto-hablante* se comprende como la competencia del ser social que actualiza y entiende los usos lingüísticos en contextos particulares. Esta se potencia en el aula de Español (sexto grado), a partir de una secuencia didáctica, dividida en tres momentos: el reconocimiento de la identidad lingüística de estudiantes, el estudio de textos literarios en los que se evidencian variedades de lengua y la realización de talleres escriturales sobre entrevistas realizadas a hablantes del entorno cercano. Con lo anterior, se logra no solo el potenciamiento de la competencia comunicativa, sino también el respeto hacia el otro como interlocutor válido en situaciones específicas.

Palabras clave: *ser-sujeto-hablante*, variedades lingüísticas, actitudes lingüísticas, situación de comunicación, secuencia didáctica.

SOCIOLINGUISTICS IN SIXTH GRADE: TOWARDS A TRAINING OF THE *BEING-SUBJECT-SPEAKER*

Abstract: *Being-subject-speaker* is understood as the competence of the social being that updates and understands the linguistic uses in particular contexts. This is enhanced in the Spanish classroom (sixth grade), based on a didactic sequence, divided into three moments: the recognition of the students' linguistic identity, the study of literary texts in which language varieties are evidenced and the running of written workshops on interviews with speakers from the immediate environment. With the above, not only is the enhancement of the communicative competence achieved but also the respect for the other as a valid interlocutor within specific situations.

Keywords: *being-subject-speaker*, language varieties, linguistic attitudes, communication situation, didactic sequence.

* Artículo de investigación.

1. Introducción

El presente artículo tiene como fin la sistematización de una intervención didáctica llevada a cabo en la Sede F del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Girón, Santander. Esta estrategia nace de un trabajo de investigación que se desarrolla en el marco de la línea *Prácticas pedagógicas* del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), adscrito a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Se busca exponer los resultados de una intervención didáctica que se llevó a cabo en sexto grado para el potenciamiento de la competencia del *ser-sujeto-hablante*. En las siguientes páginas, se encuentran, entre otras cosas, la contextualización teórica y la descripción de las estrategias para el desarrollo del objetivo expuesto.

Con esta intervención didáctica, más allá de soslayar procesos de lectura y escritura en el aula, se plantea la comprensión de las actuaciones comunicativas, cualesquiera que estas sean, como prácticas que se desarrollan en una situación específica que determina ciertas formas de expresión. En palabras de Alfonso Cárdenas Páez (2012): «En este momento se pone en evidencia que, más que las competencias comunicativas, es preciso formar personas capaces de convivir con otras [...], de participar en la construcción de ambientes de convivencia» (p. 60). Se parte, entonces, del hecho de que hablar y escribir son procesos que varían según el contexto. El sujeto-hablante comúnmente se configura de diferentes maneras a partir de la situación en la que se desarrolla su práctica comunicativa. No obstante, cuando el sujeto lingüístico no *sabe ser* en estas situaciones, como es el caso de los estudiantes de sexto grado de la nombrada institución, surge un problema que, para solucionarse, exige la proposición de un proyecto que busque formar sujetos lingüísticos competentes en el *ser*, que comprendan los espacios en los que surgen los procesos comunicativos y que interpreten las diversas formas de expresión como actualizaciones lingüísticas *normales* en los contextos en que se producen.

En el presente trabajo se comprende el *ser-sujeto-hablante* como la compaginación de las actitudes y aptitudes de los sujetos lingüísticos en una situación determinada de comunicación. Así las cosas, todos los hablantes de una lengua se caracterizan por algunas formas de comportamiento e intervención lingüística, pertinentes o no, en las actividades de comunicación a las que se enfrentan a diario. El *ser-sujeto-hablante* es, entonces, una actualización actitudinal y aptitudinal de los sujetos lingüísticos, que debe potenciarse para lograr procesos de comunicación mucho más pertinentes y alejados de cualquier tipo de discriminación lingüística.

2. Descripción del problema de investigación

Tras un diagnóstico previo a la intervención didáctica, se concluye que los estudiantes de sexto grado del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento en Girón, Santander, no reconocen, por un lado, las características propias de las actualizaciones lingüísticas en entornos académicos y, por otro, la comprensión del interlocutor como actor válido en el proceso comunicativo, independientemente de su acento o forma de hablar. Lo anterior se determina a partir de las siguientes actitudes: en primer lugar, los estudiantes utilizan en actividades de clase expresiones lingüísticas acordes a su contexto social (estratos 1 y 2) o familiar y, en segunda instancia, algunos estudiantes discriminan las maneras de expresión de sus compañeros, hasta considerarlas «groseras» o «mal educadas». A partir de lo anterior surge la pregunta problematizadora de esta investigación-acción: ¿cómo potenciar la cualidad del *ser-sujeto-hablante* en las aulas de sexto grado de la Sede F del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento con el fin de mejorar las relaciones sociocomunicativas de los estudiantes?

Estas relaciones se consideran sociocomunicativas en cuanto se dan en el seno de la comunidad escolar y se forjan gracias al lenguaje. Cuando se propone el potenciamiento de estas relaciones, se hace referencia al desarrollo de dos aspectos fundamentales: en primer lugar, los sujetos-hablantes actúan con pertinencia cuando reconocen el entorno comunicativo en el cual se produce cierto discurso y, en segundo lugar, los sujetos hablantes comprenden la variedad lingüística como característica propia de la lengua; de este modo, surge el proceso de extirpación de valoraciones negativas sobre las diferentes formas de hablar.

3. Acercamiento a una contextualización teórica sobre la relación entre sociolingüística y educación

En el año 1982, el lingüista colombiano Jaime Bernal Leongómez propone, en el último capítulo del libro *Elementos de gramática generativa*, una estrategia metodológica para la enseñanza de la gramática española en estudiantes de sexto grado. El objetivo no era otro que el de mediar didácticamente en conceptos propios de la teoría chomskyana. El autor plantea una secuencia didáctica de doce sesiones, en las que aborda, a partir de ejemplos abstractos, términos como *Reglas de estructuración de frase*, *Derivación*, *Marcadores de frase*, *Estructura superficial* y *Estructura profunda*. Es comprensible esta propuesta en el paradigma lingüístico desde el cual se aborda, pero, visto desde una perspectiva más actual, no puede entenderse sino como una reducción de la enseñanza de la lengua materna en el aula. Las oraciones que utiliza como base de análisis no parten de corpus concre-

tos, ni tiene en cuenta a los estudiantes como comunidad lingüística de prácticas heterogéneas en contextos diversos.

En la misma década de los ochenta, Juan Manuel Álvarez (1987) publica el libro *Didáctica de la lengua materna: un enfoque desde la lingüística*, en el que desarrolla otra estrategia de la enseñanza de la gramática, teorizada desde un paradigma lingüístico comunicativo. De manera general, argumenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua no pueden desligarse de las actualizaciones lingüísticas que los niños hacen del sistema. Comprende a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y concibe el aprendizaje de la lengua como significativo cuando surge de los presaberes de los estudiantes:

El eje central en torno del cual gira todo el proceso educativo es el sujeto discente. Pues bien, el hecho de reconocer y de aceptar al educando como una entidad lingüística fundamentalmente estructurada en la enseñanza de la lengua es cimentar la docencia sobre el mismo eje. La cuestión estriba, entonces, de partir del único dato lingüístico objetivo que poseemos, esto es, la lengua natural del niño, la que él reconoce como suya, porque la escucha, la habla y la comprende. (p. 98)

En la década posterior, esta concepción metodológica es retomada y desarrollada por Carlos Lomas y Andrés Osoro (1998). En el libro *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, los autores exponen un objetivo claro de este proceso: «[...] el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje» (pp. 17-18). La interacción social toma un lugar importante en la enseñanza de la lengua y conlleva un fin ético que no puede obviarse: los procesos comunicativos no se limitan al espacio escolar ni a ninguna norma lingüística convencionalizada por alguna comunidad de habla; en su lugar, dichos procesos se comprenden como prácticas enunciativas regidas por diversas actualizaciones lingüísticas propias de la situación en la que se lleve a cabo el proceso comunicativo.

Lo anterior implica una distinción urgente entre enseñar gramática y enseñar lengua materna. En el *III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Humberto López Morales (1995) explica tal diferenciación de la siguiente manera:

Se confundía así la enseñanza de la lengua con la enseñanza de cosas sobre la lengua, como es el caso de la gramática. Se confundían también los objetivos de los cursos, pues la gramática tiene como meta fundamental la transmisión de información, mientras que los cursos de lengua se proponen el desarrollo de destrezas comunicativas. (p. 13)

Esta valoración del lingüista cubano da cuenta de dos enfoques de la enseñanza de la lengua que parten de dos paradigmas de la lingüística algo divergentes. Por un lado, se encuentra el *formalista*, que deviene del estructuralismo y generativismo, es decir, de escuelas en las que se concibe la gramática como medio para la comprensión jerárquica y estructural de la lengua en sí misma. Desde Camps y Ruiz Bikandi (2011), esta concepción de enseñanza de la lengua se caracteriza por la desarticulada «utilización de técnicas de análisis gramatical, ejercicios y dictados, procediendo de las unidades más pequeñas a las más grandes» (p. 14) o también por la «visión normativa, que elimina y anatemiza socialmente cualquier variedad no estándar de la lengua» (p. 15). Los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998) cuestionan este enfoque de la siguiente manera:

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. (p. 46)

Por otro lado, se halla el *enfoque comunicativo*, más relacionado con paradigmas sociolingüísticos, pragmáticos y semióticos, que comprende a los sujetos como seres sociales, que, competentes en comunicación, se expresan de manera diversa según la situación enunciativa. Estas perspectivas teóricas y metodológicas son sistematizadas, en el año 2000, por la profesora Amanda Correa Ramírez, en el artículo «La enseñanza de la lengua materna desde el enfoque semiolingüístico». En este trabajo, la autora analiza la pertinencia de los enfoques de la enseñanza de la lengua y concluye que «debe entenderse la palabra como una re-escritura de lengua y discurso, en donde lengua conlleva a [sic] sujeto interlocutor atrapado en lo convencional y discurso a sujeto protagonista atrapado en lo sociocultural y contextual o circunstancial» (p. 75). En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, este enfoque trasciende las prescripciones lingüísticas de ciertos usos de lengua determinados por el contexto e integra en aula las diferentes formas de hablar de los sujetos participantes del proceso educativo con el fin de analizar estas actualizaciones en las situaciones en que se producen. María del Carmen Villaverde, citada por Elena Luchetti (2013), afirma al respecto: «El maestro, como agente socializador, tiene la responsabilidad de respetar las variedades lingüísticas dentro de la norma general, evitar la segregación que produce la imposición de su norma personal y reconocer y valorar las variedades idiolécticas» (p. 14).

En el año 2004, Areiza Londoño, Cisneros Estupiñán y Tabares Idárraga (2012) publican el libro *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Llama especialmente la atención las constantes relaciones que hacen los autores entre lingüística y prácticas educativas. En el segundo capítulo, titulado «La variación lin-

güística», no solo analizan ciertos corpus o desarrollan teóricamente conceptos tales como *diastratía*, *diafasia* o *diatopía*, sino también invitan al profesorado a estudiar la condición sociocultural de los educandos sin menospreciar sus actualizaciones lingüísticas en contextos ajenos al escolar:

Los dialectos sociales, sin importar la condición sociocultural de sus usuarios, deben ser mirados con respeto por parte de los educadores y dejar de considerarlos como «hablas sin cultura». Sobra hacer el comentario de que el niño en su quehacer escolar debe cualificar su uso de la lengua, elaborarlo, pero en ningún momento pueden privilegiarse formas estandarizadas, en detrimento de las maneras de hablar de los otros niños, por cuanto se les afecta no sólo su actitud frente a la educación, sino que se les menoscaba su esfera sociocultural de la cual el niño es actor y por ende sensible a su tratamiento. El niño prefiere abandonar la escuela antes que traicionar el sentimiento de lealtad que lo apega a su mundo cultural. Inconscientemente se siente burlado. (p. 35)

Esta breve contextualización de los estudios realizados en torno a la relación entre lingüística y prácticas educativas, en Colombia y otros países de habla hispana, establece un norte teórico para un proyecto de aula en sexto grado, que cumpla los siguientes requerimientos: 1) No se puede obviar el papel protagónico del niño en el aula; como sujeto lingüístico puede aportar desde su saber sobre la lengua en la comprensión gramatical, lexical y pragmática de ciertas actualizaciones lingüísticas. 2) El maestro de Español debe comprender la variación lingüística como un aspecto natural, cotidiano e inalterable de las prácticas propias de comunidades lingüísticas heterogéneas, a las cuales pueden pertenecer los sujetos que asisten a su aula de clase. 3) A partir de la comprensión de los dos puntos anteriores, el profesor de lengua puede proponer secuencias o proyectos de aula que vayan encaminados hacia el desarrollo de competencias comunicativas o hacia el potenciamiento de la actitud ética y lingüística de los estudiantes frente a la diversidad de *normas*.

Teniendo en cuenta lo anterior, la observación cualitativa de actualizaciones lingüísticas por parte de los estudiantes de un colegio público en Girón, Santander, y el plan de área de esta institución, se opta por la propuesta de una secuencia didáctica cuyo fin sea el de potenciar el *ser-sujeto-hablante* del educando en el reconocimiento de sí mismo o del otro como sujetos lingüísticos que pueden adoptar diversos roles de hablante, según el contexto en el que se hallen.

4. Contexto de los estudiantes, Plan de área y Estándares Básicos de Competencias (2006)

La Sede F del colegio Luis Carlos Galán Sarmiento queda ubicada en el barrio Villas de San Juan, en el municipio de Girón, Santander, y ofrece a la comunidad

cursos desde preescolar hasta octavo grado. Los estudiantes —específicamente los de primero de bachillerato— viven en ese u otros barrios aledaños, aunque muchos de ellos hayan nacido y crecido en otros municipios del departamento o, incluso, en otras ciudades. Existen, sin embargo, características afines entre ellos: por una parte, pertenecen a estratos 1, 2 y 3; por otro lado, sus edades oscilan entre los 11 y los 14 años. Esta información surge de un diagnóstico que hace el investigador con el fin, entre otros, de identificar los rasgos de la comunidad lingüística que será partícipe directa de los planes de clase y secuencias didácticas en torno al tema de las *variaciones lingüísticas*. Como se especificó en párrafos atrás, después de un proceso de observación, el investigador reconoce que algunos estudiantes, dentro del aula de clase, utilizan expresiones *anormales* que se emparentan con las actualizaciones que hacen de la lengua en horas recreacionales o fuera de la institución.

Lo anterior implica la toma de una decisión didáctica en la que se tenga presente el habla de los estudiantes con el fin de potenciar el reconocimiento de entornos y de comunidades en el momento de utilizar la lengua. Aquí empieza el camino hacia una ética comunicativa, que comprenda, según los *Estándares Básicos de Competencias* (2006), los roles y objetivos de los enunciadorees y enunciatarios en el discurso, así como el reconocimiento de diversas variaciones lingüísticas, propias de contextos específicos. Con respecto al primer punto, Adela Cortina (1992) afirma que «tanto si optamos por la vía hermenéutica, como si recurrimos a la pragmática o a la semiótica, venimos a concluir que es inevitable un *reconocimiento recíproco* de los hablantes [...]» (p. 107). La filósofa se basa en las propuestas de Karl-Otto Apel con el fin de establecer una ética universal, en donde se considere al *otro* como interlocutor válido, para lograr una consensual comunicación:

Fundamentar una ética universal exigirá descubrir si junto a la racionalidad estratégica, que se plasma a diario en el pragmatismo imperante, es también constitutiva de los hombres una racionalidad comunicativa, que no considera a los demás como piezas de un juego encaminado a obtener el propio beneficio, sino como interlocutores con los que es esencial llegar a un acuerdo. (p. 108)

En este mismo sentido, Ángel Cuenca Molina (1999), basado en el filósofo español Emilio Lledó, asevera que «La palabra es el instrumento adecuado que los hombres inventaron, no sólo para comunicarse, sino, ante todo, para que los hombres se encontraran» (p. 12).

Sobre el segundo punto, referente al reconocimiento de diversas maneras de hablar, la sociolingüística ha aportado las bases para la consolidación de una ética comunicativa, más tendiente al ámbito de los usos de lengua y a la adecuación de tales actualizaciones en contextos pertinentes. El uso del léxico puede depender, verbigracia, de la situación comunicativa en la que el sujeto se halle. Un debate

en clase exige un estilo formal y un uso de vocablos asociados con el tema que se trate, mientras que una conversación informal demanda otra actualización lexical, en la que pueden encontrarse, por ejemplo, ciertos usos disfemísticos. Este reconocimiento implica que se aborde la enseñanza de la lengua desde una perspectiva más trascendente a la prescripción lingüística. Eugenio Coseriu (1952), en *Sistema, norma y habla*, desarrolla el término *Norma lingüística*, haciendo alusión al acuerdo de una comunidad de habla sobre los rasgos de su uso de lengua:

No se trata de la norma en el sentido corriente establecida o impuesta según criterio de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetivamente comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente por ser miembros de una comunidad lingüística y no aquella según la cual se reconoce que ‘hablamos bien’ o de manera ejemplar, en la misma comunidad. (p. 90)

Esto conlleva una nueva denominación de lo que se ha comprendido como *correcto e incorrecto* y que soslaya ciertos usos de lengua y a ciertas comunidades de habla. Por tal motivo, para Coseriu los términos más apropiados son *normal* y *anormal*, según el uso que se dé de la lengua en contextos particulares.

El investigador observa en el aula algunas actualizaciones *anormales*: usos del léxico del ñerismo,¹ ciertos disfemismos que no concuerdan con la utilización normal de la lengua dentro de un recinto académico y ciertas valoraciones negativas por parte de algunos estudiantes sobre estos usos de lengua. Ante este problema, se proponen estrategias didácticas que se relacionan con los fines del plan de área de la institución y que se conectan directamente con los *Estándares Básicos de Competencias*; en especial, con el siguiente subproceso, ligado, como es de preverse, al potenciamiento de la cualidad del *ser-sujeto-hablante*: «Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras» (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 37).

Las estrategias didácticas se instauran en una secuencia que permite la percepción del proceso de comprensión del fenómeno ético y lingüístico. Se propone, sucesiva y paulatinamente, la implementación de talleres que conlleven una reflexión sobre el *ser* en los procesos de interacción verbal. Tal metodología parte de las características propias de procesos pedagógicos en los que, según Camps y Ruiz Bikandi (2011):

1 Entiéndase como ñerismo la actualización lingüística de las comunidades de habla pertenecientes, sobre todo, a los estratos 1 y 2 de Bucaramanga y su área metropolitana. El concepto es tomado de la ponencia «El ñerismo: una variedad de lengua diastrática difundida en Bucaramanga», presentada en el *xxviii Congreso Nacional de Lingüística, Semiótica y Literatura* y *II Congreso Internacional de Lingüística*, por los licenciados Anderson Fabián Mónoga, Édward Ferney Alvarado y Yésica Andrea Nieto de la Universidad Industrial de Santander.

«No se puede presentar a los que aprenden, de una sola vez, un contenido en toda su complejidad; es necesario un proceso de secuenciación» (p. 22).

5. Secuencia didáctica para la formación del *ser-sujeto-hablante*

La secuencia didáctica es comprendida como la organización coherente de fines pedagógicos que permite la resolución de situaciones problemáticas surgidas de aspectos generales o particulares en los procesos de aprendizaje, con base en conocimientos previos. La secuencia se origina, entonces, de una dificultad de aprendizaje o de un objetivo que implique retos pedagógicos para el logro de aprendizajes significativos. Díaz Barriga (2013) desarrolla lo anterior de la siguiente manera: «[...] la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento» (p. 20).

La secuencia didáctica que se plantea en el aula de sexto surge, como ya se ha expresado, de los usos que los estudiantes hacen de la lengua en clase, así como de las valoraciones negativas y positivas frente a las diferentes formas de hablar de compañeros o participantes de comunidades lingüísticas cercanas. Para proponer una reflexión sobre los usos propicios de la lengua en diversos entornos y sobre la integración de lo ético en las valoraciones que se hacen de las actualizaciones lingüísticas, se planifican tres momentos para la secuencia.

5.1 *Primer momento*

Durante el primer momento, se centra la atención, a manera de diagnóstico, en los usos que los estudiantes hacen de la lengua. La actividad propuesta permite en los educandos el reconocimiento de su identidad como hablantes. Así las cosas, se desarrollan talleres que conllevan preguntas en torno a la manera como ellos se expresan a diario, dentro o fuera de contextos académicos. De la actividad, surge cierto número de vocablos y expresiones utilizados por algunos niños, tanto dentro como fuera de la institución, según lo que ellos mismos describen: *Hágame el cruce*, para pedir un favor; *Bien mal*, expresión que denota algo verdadero; *Pato*, que hace referencia al que comete una traición; *Mi pez*, vocativo utilizado entre amigos. Estas expresiones son utilizadas por los estudiantes de manera arbitraria sin tener en cuenta el contexto.

En otras sesiones, se realizan talleres sobre las palabras o expresiones que utilizan los jóvenes de los barrios en los que ellos viven. Entre esas actualizaciones, y a partir de un trabajo de aula guiado por el docente, los estudiantes plantean algunas

categorías. En primer lugar, las palabras que hacen alusión a vocativos entre los jóvenes de los barrios aledaños a la institución: *ñero, vago, menor, parce, mi pez*. En segundo lugar, vocablos que guardan relación con la droga y su consumo: *porro, cacho, péguelo, bareto*. En tercer lugar, palabras que hacen referencia a armas blancas o de fuego o a acciones que puedan realizarse con ellas: *lata, lámina, quebrar, fierro, tote, patecabra*. En cuarto lugar, vocablos que aluden a la policía: *los marcos, los verdes, los aguacates, los tombo*. En quinto lugar, palabras que expresan valoración positiva: *sikas, poporro, caucho, pólvora*. De este ejercicio, se obtienen tres conclusiones, según lo debatido en el grupo: 1) el léxico de los jóvenes de los barrios aledaños a la institución cabe en la comunidad del ñerismo lingüístico;² 2) Algunos³ niños del colegio utilizan recurrentemente muchas de estas expresiones dentro y fuera del aula, y 3) las variedades lingüísticas, tal como se evidencia en el subproceso del factor Ética de la comunicación, en los *Estándares Básicos de Competencias*, «encierran una visión particular del mundo»⁴ (p. 37).

5.2 Segundo momento

Después del reconocimiento de sus prácticas lingüísticas, los estudiantes se enfrentan a talleres de aula cuyos propósitos se orientan hacia la comprensión de las variaciones y variedades lingüísticas, a partir de textos literarios y cuestionarios que demandan una actitud crítica ante los usos de lengua.

Los estudiantes leen cuentos en los que se evidencian actualizaciones lingüísticas de Colombia e Hispanoamérica. Se exponen a continuación tres ejemplos de

-
- 2 Catalogar a ciertos hablantes en la comunidad del ñerismo lingüístico es un acto de reconocimiento identitario, y en ningún caso de discriminación. Después de que el niño comprende cómo habla la comunidad a la que pertenece, puede entender las actualizaciones lingüísticas que se manifiestan en su discurso y da el primer paso para adecuar los usos de la lengua según el contexto en que se halle. Además, cuando actúa de esta manera, crea un saber y un saber-hacer éticos en sus relaciones sociales, dentro y fuera de su convencional comunidad lingüística.
 - 3 Cabe la aclaración de que no todos los niños utilizan estas expresiones. No obstante, el ejercicio didáctico se encamina tras los mismos fines: los estudiantes que no pertenecen lingüísticamente a la comunidad del ñerismo desarrollan la competencia ciudadana y comunicativa de comprender las diferencias en las actuaciones de la lengua.
 - 4 Esta visión particular del mundo es producto de la situación en la cual se produce el discurso (el léxico utilizado en este taller de clase es resultado de una interacción comunicativa propia de una variación diafásica). No se puede encasillar, por ejemplo, a todos los hablantes del ñerismo en un imaginario de violencia y consumo de sustancias psicoactivas. Si bien es cierto que algunos integrantes de esta comunidad lingüística tienen ciertas prácticas que tienden a lo violento, no se puede relacionar tales acciones con su uso de lengua. Hacerlo sería aceptar también el argumento de que, ante la utilización constante de palabras que indican valoración positiva, todos los sujetos de esta comunidad evalúan los hechos y estados del mundo de manera positiva.

tales variedades: En «El rifle», de Tomás Carrasquilla (1964), aparecen expresiones como: «Me curte muy duro cuando no le junto hartos pesos y cuando toma chicha, y también cuando se me rasga la ropa. Ayer me jartó a totes. Es muy fregada» (p. 607). En «La mujer», de Juan Bosh (2005) se pueden percibir enunciados como: «¡Te dije que no quería verte má aquí, condená!» (p. 241). En «Diálogos y palabras», de Ricardo Güiraldes (2000), se lee: «¿Sabe que está lindo el día pa ensillar y juirse al pueblo? Ganitas me están dando de pedirle la baja al patrón. Mirá qué día de fiesta p'al pobre, arrancar biznaga' e' el monte en día Domingo ¿No será pecar contra de Dios?» (Biblioteca Virtual Cervantes).

Bajtín (1989), en *Teoría y estética de la novela*, argumenta, en parte, la diversidad social de este género con base en la variedad lingüística de los personajes. Lo que denomina *plurilingüismo* es constituyente de una identidad estilística del discurso novelado, que representa formas de vida en contextos particulares, es decir «todo su universo semántico-concreto representado y expresado» (p. 81). Esta comprensión del plurilingüismo se adapta a otros géneros independientemente de su modo de organización discursiva. Para el caso que compete en la secuencia didáctica propuesta, se comprende el cuento como una narración literaria, donde se configuran —del mismo modo que en la novela— sujetos lingüísticos en función del carácter social en que son contextualizados. Wolfgang Kyser, citado por Anderson Imbert (2007), en su definición sobre cuento, aunque no explicita la relación lingüística de los personajes con su entorno, sí tiene presente el *modo de ser del hombre*, del cual se infiere una caracterización lingüística particular: «Cuento es una narración de acontecimientos (psíquicos y físicos) interrelacionados en un conflicto y su resolución; conflicto y resolución que nos hacen meditar en un implícito mensaje sobre el modo de ser del hombre» (p. 40).

A partir de las lecturas literarias, se hace hincapié en las actualizaciones lingüísticas de los personajes, y surgen cuestionarios que exigen cierto nivel de criticidad y de desarrollo de la cualidad del *ser-sujeto-hablante* en torno a los usos de la lengua: ¿Por qué los personajes se expresan de manera diversa en los cuentos? ¿Se podrían reconocer momentos en que los actores de la narración perciben despectivamente las formas de hablar de otros? ¿Algunos usos de la lengua hallados en los cuentos se parecen a formas de expresión de la región santandereana o de situaciones cotidianas del entorno cercano?

5.3 Tercer momento

Ya consolidada la secuencia didáctica, surge el tercer y último momento, en el cual se evidencia, a partir de la producción escritural de los estudiantes, el potenciamiento de la cualidad del *ser-sujeto-hablante*. En este punto, se realizan talleres grupales en

los que se responde a preguntas como las siguientes: ¿Influye la edad, el estrato y la región en la manera como hablamos? Los estudiantes analizan, dialogan y concluyen que la lengua varía, en dependencia de tales circunstancias y que, por ende, no se puede valorar negativamente ninguna de las maneras de hablar. En algunos de estos talleres se hallan apreciaciones como: «Cada persona habla según sus influencias entre amigos, familiares, vecinos y según el lugar de donde vienen» o «Cada quien tiene su manera de hablar dependiendo de donde venga y sus amistades, etc.».

Luego, se propone la realización de entrevistas a vecinos o a allegados sobre sus valoraciones en torno a las actualizaciones lingüísticas. En este punto, se reflexiona sobre las respuestas que dan los entrevistados a preguntas como: ¿Qué piensa usted sobre la forma de hablar de los ñeros o de los campesinos? Se analizan las actitudes lingüísticas, tanto positivas como negativas, y se opta, en un último momento, por la escritura de un comentario descriptivo sobre las entrevistas realizadas. De este proceso escritural,⁵ surgen ciertas conclusiones de los estudiantes: «Yo hice la entrevista con el fin de saber qué piensan las personas de cómo hablan las otras personas. Deberían respetar a las otras personas porque ellos hablan según su país o región o comunidad y nosotros deberíamos respetar su dialecto»; otro estudiante concluye: «Hago la entrevista con [...] el [cuidado] de no insultar en ningún momento a las diferentes comunidades porque todos merecemos respeto».

6. Conclusiones: hacia una formación del ser-sujeto-hablante

Con esta intervención didáctica, se persigue como objetivo la comprensión sobre las actualizaciones lingüísticas en contextos diversos en los que los sujetos adoptan diferentes *roles de hablante*. La formación del *ser-sujeto-hablante* implicaría, así las cosas, el desarrollo de una nueva *competencia del ser social*: una actitud lingüística por parte de los estudiantes que se aleje de la exclusión por aspectos propios de la diversidad y heterogeneidad de la lengua. Cuando se parte de esta perspectiva, se logra, por un lado, el potenciamiento de lo que Hymes (1995) denominó *competencia comunicativa*: «[...] los miembros de una comunidad lingüística comparten una competencia de dos tipos, un saber lingüístico y un saber sociolingüístico o, en otros términos, un conocimiento conjugado de normas de gramática y de normas de empleo» (p. 30), pero también se reflexiona sobre el respeto hacia el otro como sujeto sociolingüístico, como ser social, como hablante que actualiza la lengua según

5 No es este el lugar para describir el proceso de escritura que se llevó a cabo en las aulas de Sexto del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento (Sede F). No obstante, se hace la precisión de que, a pesar del fin didáctico de la secuencia propuesta, tendiente al desarrollo de la cualidad del *ser-sujeto-hablante*, no se obvian otras competencias propias de una construcción integral en el área de Humanidades y Lengua Castellana.

la situación, el estrato, la edad o la región. Esta actitud parece ser más comprensiva, prudente y humilde que aquella que subestima con arrogancia y desdén a ciertas comunidades que, azotadas por la pobreza, la discriminación y la opresión, deben soportar, además, un juicio negativo por su actualización lingüística.

Referencias bibliográficas

1. Alvarado, Édward; Mónoga Fabián y Nieto, Yésica (2014). “El ñerismo”: una variedad de lengua diastrática difundida en Bucaramanga. En: Programación de XXVIII Congreso Nacional de Lingüística, Semiótica y Literatura y II Congreso Internacional de Lingüística. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/files/9514/0975/9824/programa_unal.pdf.
2. Álvarez, J. M. (1987). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal.
3. Anderson Imbert, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
4. Areiza Londoño, R., Cisneros Estupiñán, M. y Tabares Idárraga, L. E. (2012). *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
5. Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
6. Bernal Leongómez, J. (1982). *Elementos de gramática generativa*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
7. Bosch, J. (2005). La mujer. En: *El cuento hispanoamericano: Antología crítico-histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
8. Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En: *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 13-28.
9. Cárdenas Páez, A. (2012). Interacción y lenguaje: para una pedagogía de la convivencia social. En *Énfasis. Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 45-69). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
10. Carrasquilla, T. (1964). El rifle. En: *Obras completas*. Medellín: BEDOUT.
11. Correa Ramírez, A. (2000). La enseñanza de la lengua materna desde el enfoque semiolingüístico. *Enunciación*, 4, 69-75.
12. Cortina, A. (1992). Ética discursiva y democracia política. *Revista Colombiana de psicología*, (Número 2), 107-116.
13. Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y habla: con un resumen en alemán*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto de Filología. Departamento de Lingüística.

14. Cuenca Molina, Á. (1999). Ética de la comunicación. *Anales de Documentación*, 2, 9-19.
15. Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), pp. 11-33
16. Güiraldes, R. (2000). Diálogos y palabras. En: Seis relatos. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
17. Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En: Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
18. Lomas, C. y Osoro, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
19. López Morales, H. (1995). *Actas del III Congreso sobre la Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, celebrado en Huelva.
20. Luchetti, E. (2013). *Didáctica de la lengua. ¿cómo enseñar? ¿cómo aprender?* Buenos Aires: Editorial Bonum.
21. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
22. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Bogotá: MEN-Magisterio.