

APROXIMACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Maria Jose Barlassina*

RESUMEN

La sociolingüística investiga las implicaciones sociales y lingüísticas sobre cómo dos o más lenguas pueden ser utilizadas en un mismo lugar y lo que esto representa; cómo las personas interactúan y se comunican entre sí reflejando aspectos culturales y sociales propios. En este artículo se realizará un relevamiento de obras sociolingüísticas que dialogan con el enfoque de Vigotsky, y cómo éste autor deja su legado para la formación de la red de significados que construyen la práctica docente.

Palabras claves: Enfoque sociocultural, teoría Vigoskyana, Educación, red de significados

* E-mail: mjosebarlassina@gmail.com

SOCIOLINGUISTIC APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF MEANING

ABSTRACT

The sociolinguistics field investigates the social and linguistic implications of how two or more languages can be used in the same place and what this represents; how people interact and communicate with each other, reflecting their own cultural and social aspects. This article will conduct a survey of sociolinguistic works that engage with Vygotsky's approach, and how this author leaves a legacy for the formation of the network of meanings that shape teaching practice.

Keywords. Sociocultural approach, Vygotskian Perspectives, Education, network meanings

ABORDAGENS SOCIOLINGUÍSTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

RESUMO

A sociolinguística investiga as implicações sociais e linguísticas de como duas ou mais línguas podem ser utilizadas no mesmo lugar e o que isso representa; como as pessoas interagem e se comunicam entre si, refletindo seus próprios aspectos culturais e sociais. Neste artigo será feito um levantamento de obras sociolinguísticas que dialogam com a abordagem de Vygotsky, e como este autor deixa seu legado para a formação da rede de significados que constroem a prática docente.

Palavras-chave. Abordagem sociocultural, teoria vigoskyana, Educação, rede de significados

INTRODUCCIÓN

La sociolingüística abarca un campo muy amplio de temáticas y campos de estudios vinculados con el uso de la lengua y aplicaciones sociales; esta disciplina investiga las implicaciones sociales y lingüísticas sobre cómo dos o más lenguas pueden ser utilizadas en un mismo lugar y lo que esto representa; cómo las personas interactúan y se comunican entre sí reflejando aspectos culturales y sociales propios; cómo las idiosincrasias se reproducen en las estructuras del discurso lingüístico; entre otras (Vázquez Carranza, 2022).

En este artículo¹ se realizará un relevamiento de obras sociolingüísticas que dialogan con el enfoque de Vigotsky, y cómo éste autor deja su legado para la formación de la red de significados que construyen la práctica docente. Cabe aclarar que lo vinculado a la formación docente no es un tema que esté presente en la obra de Vigotsky, pero como pedagogo la construcción de significados forma parte de su constructo. La vinculación de su legado a la formación docente es un análisis realizado para este trabajo. Primeramente, se abordará los inicios de la sociolingüística y algunos de sus principales exponentes para luego llegar a la teoría de Vigotsky y su influencia en el enfoque sociocultural y la construcción de significados que hacen a la formación de los/as docentes como educadores.

El legado de Vygotsky en la formación de la práctica docente reside en su concepción del docente como un mediador del aprendizaje. Los docentes, siguiendo este enfoque, no solo transmiten información, sino que facilitan la creación de un entorno en el cual lo/as estudiantes puedan construir activamente significados a través de la interacción social. Esto incluye el uso de herramientas culturales, como el lenguaje, y la participación en actividades colaborativas que fomentan el aprendizaje situado.

El enfoque sociocultural de Vygotsky y las obras sociolingüísticas que lo amplían y aplican en contextos educativos contemporáneos ofrecen herramientas valiosas para avanzar en la Agenda 2030. A través de una educación que fomente la interacción social, la inclusión y el respeto por la diversidad cultural y lingüística.

Esta perspectiva propone una educación que no solo sea inclusiva y equitativa, sino también relevante y transformadora. Vygotsky nos enseña que el aprendizaje es más efectivo cuando es contextualizado y conectado con las experiencias y conocimientos previos de los/as estudiantes, lo cual es esencial para el desarrollo de una educación que empodere a cada individuo, promoviendo así el desarrollo sostenible.

ANTECEDENTES

El término “sociolingüística” fue utilizado por primera vez por H. Currie (1952), quien la define como la disciplina que estudia las “relaciones entre lengua y sociedad”, concepto que posteriormente se modificó para concebirla como la ciencia que estudia la relación entre “lengua y contexto sociocultural”. En

¹ Este artículo es resultado de un seminario de doctorado a cargo de la docente Raquel Freitag, llamado “Procesamiento de la variación lingüística: bases, técnicas experimentales y aplicaciones” impartido por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

1964 W. Bright reúne en Los Ángeles a doce especialistas para examinar en detalle los objetivos de la disciplina, simposio en el cual se configura esta ciencia con los trabajos presentados en la Sociolinguistics Conference.

A partir de 1972 se realizaron otros estudios sobre las complejas relaciones que se establecen entre la lengua y el entramado social. Los desarrollos teóricos y metodológicos más importantes fueron los de Joshua Fishman (1968), Basil Bernstein (1970), William Labov (1972), R.A. Hudson y Dell Hymes (1974).

En el nacimiento de la sociolingüística confluyeron los intereses de distintas disciplinas como la lingüística, la antropología y la sociología. La Sociolingüística variacionista, es una disciplina dentro de los Estudios del Lenguaje que explicita una metodología específica propia a la que generalmente se hace referencia como los “estudios cuantitativos del habla”. Desde este enfoque, se persigue el objetivo de estudiar la lengua en su contexto social y se procura fundamentalmente explicar la variabilidad lingüística, su interrelación con factores sociales y el papel que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico. El objeto de estudio es el “habla viva” en su contexto social real, en contraposición a la lengua altamente idealizada y aislada de todo contexto extralingüístico que constituye el objeto de estudio de la lingüística estructuralista (Silva Corvalán, 1989, p.16).

La sociolingüística puede entenderse como aquella ciencia que explica la forma como se inscribe la estructura social en la estructura de la lengua, o más propiamente en la práctica lingüística. En otros términos, podría entenderse como el conjunto teórico que explica las diferentes actitudes y posiciones sociales en relación con los juegos del lenguaje o las formas de decir, identificatorias de un grupo. En otras palabras, la preocupación de la sociolingüística es el hecho lingüístico en relación con el grupo social o el grupo de individuos que lo utiliza (Areiza Londoño; Cisneros Estupiñán & Tabares Idárraga, 2012, p.6).

LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Una visión amplia de la sociolingüística acepta que hay diferentes disciplinas dentro del campo de estudio que conforman esta visión social del lenguaje: podemos mencionar tres de las más influyentes: la **etnografía de la comunicación**, la **sociología del lenguaje** y, finalmente, la **lingüística variacionista**, considerada como la sociolingüística clásica. Estas son, además, varias visiones de lo mismo, varios puntos de vista de la imbricación del lenguaje y de la sociedad, porque ambas representan al ser humano tal y como lo conocemos. Entre estas corrientes hay diferencias teóricas y metodológicas. Asimismo, resulta relevante mencionar que cada país tiene instituciones, tradiciones y situaciones sociolingüísticas particulares que determinan las especificidades de sus investigaciones.

La sociolingüística se podría separar en dos a las vertientes: una *empírica*, que se ocupa de la recogida de datos y que posiblemente sea la responsable del desarrollo actual de la disciplina; y una *teórica*, cuyo objetivo es la reflexión sobre esos datos.

Otra de las diferenciaciones que podemos encontrar dentro de la sociolingüística se vincula a las distintas concepciones y lo que cada una retoma como objeto de análisis:

A) **Concepción lingüística:** Centra su estudio en el análisis del sistema o diasistema. Las distintas investigaciones intentan describir la estructura interna de un sistema determinado, pero se ven obligados a considerar factores extralingüísticos en su estudio para conseguir resultados satisfactorios. Incluye en esta tendencia sociolingüística los nombres de Labov, Alvar, Rona, López Morales, Fishman (por algunos de sus trabajos) y Darnell, entre otros.

B) **Concepción sociológica:** El objeto de análisis es el estudio de las variaciones en la lengua en una comunidad y qué determina esas variaciones. En estos trabajos se acogen gran cantidad de elementos puramente sociológicos, por los que algunos lingüistas denominan esta segunda postura “sociología del lenguaje”. Borrego (1981) cita, dentro de esta tendencia, los nombres de Gadet, Fisher, Bal, Sankoff y Fishman (por algunos de sus trabajos) (Borrego, 1981, p.21).

C) **Concepción etnográfica:** Centra su estudio en el concepto de comunicación. Analiza las relaciones lengua/cultura y sociedad añadiendo factores etnográficos y antropológicos: le interesa la organización completa del hablar y del comunicarse en un grupo humano específico. En este concepto de sociolingüística, llamado con frecuencia “etnografía del hablar”, incluye los nombres de Ervin-Tripp, Grimshaw, Gumperz y Hymes.

William Labov lingüista estadounidense nacido en 1927, ha sido uno de los grandes exponentes de la sociolingüística y uno de los teóricos influyentes en la teoría sociolingüística de Vigotsky. Sus investigaciones se centran en la dialectología y la sociolingüística, utilizando un método científico para comprender el lenguaje en su uso cotidiano. Reconocido por sus contribuciones pioneras al campo de la variación lingüística y el cambio lingüístico, especialmente a través de su enfoque en la variación del dialecto en el habla cotidiana. Una de las contribuciones más destacadas de Labov es su trabajo seminal sobre la variación del inglés en Nueva York, donde demostró cómo factores sociales como la clase, el género y la etnia influyen en la pronunciación y la gramática de los hablantes. Esta investigación pionera no solo ha ampliado el conocimiento sobre la diversidad lingüística, sino que ha impactado significativamente en campos como la sociología, la antropología y la educación.

Dentro de su definición de sociolingüística, Labov (1972), requiere que se compartan actitudes con respecto al lenguaje, cuando afirma que la comunidad de habla se define más por la existencia de normas comunes evidentes en el comportamiento evaluativo y en la uniformidad de los modelos de variación, que por un acuerdo explícito en el uso de los elementos lingüísticos. Este autor consideraba que *“la variación social y estilística presupone la opción de decir «lo mismo» de modos diferentes; es decir, las variantes son idénticas en cuanto a referencia o valor de verdad, pero se oponen en cuanto a su significación social o estilística”* (Labov, 1972, p.271).

La tipología de variables sociolingüísticas de Labov (1972) destaca tres categorías que reflejan la conciencia del hablante sobre una variable y sus correlatos sociales. Los hablantes pueden no mostrar conciencia de los indicadores, tener conciencia implícita de los marcadores y ajustar el uso de tales variables cuando prestan atención al habla, o tener conciencia explícita de estereotipos; su significado social es el “tema evidente de comentarios sociales” (Labov, 1972, p.178). El trabajo en percepción sociolingüística ha demostrado repetidamente que los oyentes pueden mostrar sensibilidad a una

conexión entre rasgos y significados en tareas que no requieren acceder a la conciencia metalingüística de esa conexión (Babel, 2016; Campbell-Kibler, 2012; Hay, Warren, & Drager, 2005; Koops, Gentry, & Pantos, 2008; Staum Casasanto, 2008).

La sociolingüística y la etnografía del habla son, principalmente, tendencias de investigación de la lengua en uso, por tanto, no puede haber separaciones tajantes. Por su parte, la sociolingüística desde su posición variacionista, se centra en fenómenos concretos. Labov, para ubicar a un individuo en la clase social tiene en cuenta indicadores como la profesión, los ingresos, el lugar de residencia, el nivel educativo, el prestigio, etc.

Fishman (1968) distingue dos esquemas teóricos: la micro-sociolingüística (psicología social del lenguaje, que examina cómo se secuencian los enunciados y la ejecución de los actos de habla) y la macro-sociolingüística (sociología del lenguaje. Orientada a la planificación de la lengua, la actitud lingüística y la elección de un idioma o un dialecto en el marco de un grupo donde existe el bilingüismo o el multilingüismo).

En el terreno de la macro-sociolingüística puede verse con claridad cómo la lengua es influenciada por factores sociales. Lenguaje y clase social mantienen un vínculo estrecho, al igual que lenguaje y etnia. Cuando conviven varias lenguas en un mismo territorio, es frecuente que exista una discriminación lingüística ya que se establece un determinado prestigio de lenguaje. Dicho proceso es conocido como diglosia.

La variación lingüística, permite entender el sistema lingüístico como un organismo vivo que nace, crece, se reproduce y muere, lo cual se entiende como un hecho natural. Si entendemos ese organismo en su integridad dialéctica lengua/habla, competencia lingüística/actuación lingüística, sufre adaptaciones y modificaciones que lo enriquecen, gracias a lo cual, entre otras cosas, podemos referirnos a los distintos avances tecnológicos de la cultura y sobre todo al permanente incremento del universo conceptual humano que se configura en las mentalidades (Areiza-Londoño; Cisneros Estupiñán & Tabares-Idárraga, 2004, p.20).

Halliday, anclado en la noción de variación, desarrolla las categorías de dialecto y registro aptas para describir las relaciones entre el lenguaje y la estructura social y el lenguaje y los procesos sociales. Estas nociones desarrolladas por el autor mencionado marcan una diferencia considerable con las definidas por la Dialectología, vinculadas más estrechamente con la Lingüística clásica que aborda las variaciones del sistema, independiente de la perspectiva sociológica de análisis. Para Halliday, entonces, la diversidad de estructuras sociales explica la variación dialectal, en tanto que la diversidad de procesos sociales, la variación de registros.

Por consiguiente, las nociones de dialecto y registro que nos proporciona la sociolingüística son claves para comprender la variedad lingüística de los sujetos escolares, universos discursivos estructurados en códigos afectados en su reconocimiento por diversos grados de legitimación/ deslegitimación. Configuradas la escuela y el aula en cuanto tramas de culturas articuladas o en disputa, desconocer tal acontecer agrava los conflictos pedagógicos y sociales (Herrera de Bet, 2005).

La historia del lenguaje muestra claramente que el pensamiento es complejo con todas sus peculiaridades y que es la verdadera base del desarrollo lingüístico. Los lingüistas modernos establecen una distinción entre el significado de una palabra, o una expresión y su referente, o sea el objeto que ella designa. Pueden existir un significado y diferentes referentes o diferentes significados y un referente... No existe más que una categoría de palabras -los nombres propios- cuya única función es la de la referencia y utilizando esta terminología podríamos decir que las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes, pero no en sus significados (Vigotsky, 1995, p.58).

LA TEORÍA SOCIOCULTURAL Y EL APRENDIZAJE

Dentro de la teoría sociocultural, el aprendizaje y el desarrollo se consideran procesos mediados en los que el lenguaje juega un papel crucial (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 17–18; Wertsch, 1985, pp. 95– 99).

Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) fue un destacado pedagogo y psicólogo nacido en Rusia, reconocido como el creador del Enfoque Histórico Cultural. El estudio de la Psicología Científica de su época, le permitió realizar un análisis crítico de ella y reconstruirla desde su visión dialéctica y social del proceso de construcción del conocimiento, asumida del materialismo dialéctico (influencia de la teoría Marxista).

Ivan Pavlov es uno de los teóricos que marcan el pensamiento de Vigotsky al decir que las palabras son lo que diferencia al hombre de los animales. Pavlov las considera como un segundo sistema de señales que permite expresar la realidad y que después de ser interiorizado puede actuar como causa inmediata de la conducta (Wertsch, 1988). Esta propuesta le permitió a Vigotsky demostrar que existen cambios cualitativos, como el lenguaje, que transforman el actuar del hombre en su cotidianidad sin la necesidad de estímulos tangibles.

En la teoría de Vigotsky, hay por lo menos, dos conceptos clave: la zona de desarrollo próximo y la mediación.

Según Vigotsky, el aprendizaje ocurre de manera más efectiva en lo que él llamó la **zona de desarrollo próximo (ZDP)**. La Zona de Desarrollo Próximo es un concepto central en la teoría de Vigotsky que destaca la distancia entre lo que un individuo puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con ayuda o en colaboración con otros más competentes. Vigotsky argumentaba que el aprendizaje no solo se produce a través de la interacción con el entorno, sino también a través de la interacción social y la colaboración con personas que poseen mayores habilidades. En el contexto sociolingüístico, la ZDP resalta la importancia de la interacción lingüística y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del lenguaje. Los niños y niñas pueden mejorar sus habilidades lingüísticas al participar en conversaciones con hablantes más competentes, como adultos o compañeros más avanzados, lo que les ayuda a ampliar su repertorio lingüístico y a desarrollar una comprensión más profunda del lenguaje.

La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con pares más capaces (Vigotsky, 1978, p. 86). Es claro que la

interacción colaborativa entre docentes y estudiantes puede crear una ZPD dentro de la cual los y las estudiantes tienen el potencial de desarrollar su comprensión de la variación lingüística.

La idea de que el aprendizaje es un proceso mediado tiene sus raíces en el método de desarrollo de Vigotsky. El autor argumentó que “Cada función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, a nivel social, y luego, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológico), y luego dentro del niño (intrapsicológico)” (Vigotsky, 1978).

La mediación semiótica, otro concepto clave de Vigotsky, se refiere al papel de los sistemas simbólicos y culturales, como el lenguaje, en la mediación del pensamiento y la comunicación. Según Vigotsky, las herramientas culturales y simbólicas actúan como mediadores entre los individuos y su entorno, influyendo en cómo perciben, interpretan y se relacionan con el mundo que les rodea. En el ámbito sociolingüístico, la mediación semiótica pone de relieve la importancia de considerar el contexto cultural y social en el que se produce el lenguaje, ya que las prácticas lingüísticas están intrínsecamente ligadas a las normas, valores y creencias de una comunidad. El lenguaje no es simplemente un medio de comunicación, sino una herramienta que refleja y moldea la realidad social en la que se utiliza.

La mediación, puede ser entendida entonces como las formas de cooperación esenciales para el aprendizaje. Vigotsky mencionó el lenguaje como una forma de mediación fundamental para el desarrollo del conocimiento científico y cotidiano, ya que, aunque tanto los conceptos cotidianos como los científicos se desarrollan en la comunicación, uno fuera o dentro del ambiente educativo.

McKay (1996) aplica los principios sociolingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras y conecta la teoría vigotskyana del desarrollo del lenguaje con enfoques pedagógicos innovadores ofreciendo una perspectiva enriquecedora sobre cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje lingüístico.

La teoría sociocultural vigotskyana (Vigotsky, 1978, 1986) fue retomada para el análisis del aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas (Lantolf, 2000a; Lantolf & Poehner, 2008; Lantolf & Thorne, 2006). Vigotsky argumentó que las formas superiores de funcionamiento mental humano están mediadas por herramientas simbólicas. Una de las herramientas simbólicas más importantes es el lenguaje, el cual los humanos pueden utilizar para organizar su propio funcionamiento social y mental (Vigotsky, 1986).

LA RED DE SENTIDO Y SIGNIFICADOS

A través de la perspectiva hermenéutica, los diferentes modos de estar en el mundo se revelan fundamentalmente a través de la interacción entre sujetos y mediante el uso del lenguaje. Los seres humanos somos, en esencia, contadores de historias en las que podemos ser protagonistas y/o personajes secundarios no sólo en nuestros propios relatos, sino también en los de los demás. En este sentido, P. Ricoeur (1999) reconoce la función mediadora del lenguaje narrativo no sólo entre las personas y el mundo (expresamos la realidad a través de él), sino también entre las personas y sus congéneres (constituyendo la comunidad lingüística y el diálogo) y cada persona consigo misma (pensamiento). En relación con estos tres ámbitos de mediación del lenguaje, el término narrativa puede utilizarse en dos sentidos: Primeramente, como un modo de pensamiento para representar nuestras vidas y las de los demás,

llevando consigo estados subjetivos, intenciones, creencias o deseos; y luego, como una forma textual a partir de la cual los individuos construyen sus historias personales y sus autobiografías informales en las cuales se presentan como los principales protagonistas.

En definitiva, nuestra memoria, pensamiento, inteligencia, emoción, lejos de ser procesos únicamente naturales, son básicamente productos culturales que se desarrollan a través de la educación, entendida como “el control artificial de los procesos naturales de desarrollo” (Vigotsky, 1997, p. 88).

Con respecto al origen de los significados, es posible evidenciar que se halla en las nuevas conexiones que las personas establecen a partir de los signos. Vigotsky entiende los significados como aquellas representaciones que construye el sujeto por medio del uso de signos, lo cual ocurre en dos momentos: primero, en el plano interpsicológico y luego en el plano intrapsicológico; es decir, inicialmente surgen en la relación y luego en el pensamiento. Sin embargo, cabe aclarar que en la construcción de los significados el resto de las funciones psicológicas superiores también están presentes.

En relación con la identidad de significado, Labov (1978), precisa, la necesidad de definir cuidadosamente las variantes en función del contexto en el que aparecen. Algunas investigaciones, en este nivel de la variación, son las de Labov y Waletzky (1967) y Labov (1972), Silva-Corvalán (1983, 1987, 2001), Jonhstone (2003, 2006), Reyes (1996), Jiménez (2006) y Camargo (2004), entre algunas otras.

Para comprender la construcción de significados en la teoría vigostkyana resulta imprescindible abordarlo desde varios conceptos dentro de su obra. A grandes rasgos, un elemento central para construir los significados son los estímulos de primer orden (objetos o acontecimientos) y de segundo orden (signos), los cuales se expresan a través del lenguaje. Su función es, en primer lugar, permitir al hombre llegar a una descontextualización, es decir, tener la capacidad de hablar sobre acontecimientos que no ha vivido pero que culturalmente se han transmitido y, en segundo lugar, lograr la autorregulación. Esto supone que después de que los signos se han interiorizado actúan como causas inmediatas en la conducta de las personas. Los significados, finalmente, surgen en la cultura, para que las personas se apropien de ellos y les permiten entrar en contacto con el mundo subjetivo de los otros, influir en ellos y luego en sí mismo (Vigotsky, 1960, citado en Wertsch, 1988).

Entonces puede entenderse a la construcción de significados a través de varios conceptos clave:

A. Interacción Social y Aprendizaje

Vigotsky sostiene que el desarrollo cognitivo es inherentemente social. Argumenta que el aprendizaje y la construcción de significados se producen a través de interacciones con otros. Este proceso de aprendizaje mediado socialmente es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas.

B. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Uno de los conceptos más influyentes de Vigotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al rango de tareas que un individuo puede realizar con ayuda, pero no de manera independiente.

La ZDP destaca la importancia de la guía y el apoyo (andamiaje) en la construcción de significados. A través de la interacción con otros, los individuos pueden internalizar nuevos conocimientos y habilidades que eventualmente podrán utilizar de manera autónoma.

C. Herramientas Psicológicas y Mediación

El autor introduce el concepto de herramientas psicológicas, que son medios culturales, como el lenguaje, símbolos, y sistemas de numeración, que mediatizan la actividad mental. El lenguaje, en particular, juega un papel crucial en la mediación del pensamiento y la construcción de significados. A través del lenguaje, los individuos no sólo comunican ideas, sino que también estructuran y transforman su pensamiento.

La mediación puede entenderse en varios niveles:

1. **Mediación Social:** La interacción con otros, especialmente con individuos más competentes, es una forma clave de mediación. Los niños aprenden a través de la colaboración y el diálogo, internalizando las estrategias y conocimientos compartidos por sus compañeros y adultos.
2. **Mediación Cultural:** El contexto cultural en el que una persona vive proporciona las herramientas y prácticas que mediatizan su pensamiento. Diferentes culturas ofrecen distintas herramientas psicológicas, lo que resulta en diversas formas de pensar y entender el mundo.
3. **Mediación a través del Lenguaje:** El lenguaje no solo es una herramienta de comunicación, sino que también estructura el pensamiento. A través del lenguaje, los individuos pueden planificar, reflexionar y evaluar sus acciones, facilitando el desarrollo de funciones mentales superiores.

D. Internalización

La internalización es el proceso mediante el cual las actividades sociales externas se transforman en procesos internos. Vigotsky argumenta que las funciones mentales superiores se originan en las interacciones sociales y se internalizan gradualmente. Por medio de la internalización, los materiales creados por la cultura dejan de ser externos y ajenos a la persona. Con ello, las personas llegan a interpretar sus acciones propias a partir de los significados y códigos establecidos. Por tanto, es la cultura la que abastece los sistemas simbólicos de representación y sus significaciones que culminan por ser transformados en organizadores del pensamiento y la acción de cada persona (Castorina, 1996). Por ejemplo, un niño que inicialmente resuelve problemas con la ayuda de un adulto, eventualmente internaliza esas estrategias y puede utilizarlas de forma independiente.

E. El Enfoque Histórico-Cultural

La teoría de Vigotsky enfatiza el contexto histórico y cultural en el desarrollo cognitivo. La construcción de significados no ocurre en el vacío, sino que está profundamente influenciada por el entorno cultural y las prácticas sociales. Los significados se construyen y se comparten dentro de

un marco cultural específico, lo que implica que el desarrollo cognitivo varía en diferentes contextos culturales.

La cultura es entendida como la segunda línea de evolución de los significados, ya que, si los signos se encuentran en la cultura, los significados, a su vez, se encuentran en ella. Cuando una persona utiliza los signos como mediadores, es decir, cuando ya los ha interiorizado, está en la capacidad de transformar el medio, los signos y a sí mismo y, de esta manera, se cambian los significados culturalmente establecidos (Vigotsky, 1987).

“(…) La verdad sólo reside en el acuerdo. Y dependemos absolutamente del lenguaje: un lenguaje heredado de otros, sustrato de otras culturas y otros tiempos. El individuo no ignora sus limitaciones, sabe que su razón no es monológica, sino dialógica, que él solo no llegará a ninguna parte. (Camps, 1993, p. 21). Con lo antes mencionado, Camps no hace otra cosa que indicar, al igual que en su momento hicieran autores como Vigotsky, Bajtín, Mead y Bruner, que cuando nos comunicamos con los otros o con nosotros mismos conformamos nuestro “yo”, y construimos y damos significado a nuestras acciones y a nuestra experiencia (Santamaría Santigosa y Ramírez, 1998).

A la manera de conocer la realidad, Bruner la denominó “interpretación narrativa”, la cual se ocupa de “las intenciones o acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en tiempo y espacio” (Bruner, 1998, p. 25). Para ello utilizó la propuesta teórica de Grice, que le permitía al investigador saber en qué momento el ser humano utiliza las narraciones para transgredir, intencionalmente, los significados construidos culturalmente o tan sólo para continuar con ellos. Bruner (1996), sostiene que los individuos no tenemos una experiencia “directa” con el mundo, sino que más bien éste es experimentado o conocido a partir de las interpretaciones que de él hacemos. El significado no es así algo posterior a esta experiencia, más bien la propia experiencia es ya una interpretación, de tal modo que cuando actuamos lo hacemos en función de éstas últimas. Y más importante que esto, estas interpretaciones -significados- no pueden ser consideradas privadas, pertenecientes a una mente individual, sino que son el resultado de intercambios intersubjetivos en la búsqueda de un significado común (Santamaría Santigosa & Ramírez, 1998, p.248).

Bruner estaba especialmente preocupado por conocer cómo las personas construyen significados en contextos culturales y cómo esta construcción está íntimamente presente en nuestra propia naturaleza (Bruner, 1990). En este intento, introduce lo que denomina tres formas primitivas de contextualización que hacen posible esta construcción de significados. Tres marcos en los que situamos nuestras acciones y que suponen tres modos paralelos de situar acontecimientos con objeto de poder acceder a su comprensión: lo *intersubjetivo*, lo *instrumental* y lo *normativo* (Bruner, 1990, p.140).

Con respecto a las funciones que cumplen los significados se logran vislumbrar dos. La primera de ellas hace referencia a la conexión entre la cultura y las personas. En este sentido, se podría decir que los significados entran a mediar lo culturalmente establecido (lo canónico) con lo inusual (lo excepcional). La segunda función tiene que ver con el favorecimiento de la construcción de los Yoes, ya que a través de las prácticas interpersonales se crean los significados que constituyen sus características (Bruner, 1998).

Entre la década del 80 y los 90 en psicología cognitiva se ha concedido una importancia cada vez mayor a los aspectos no categoriales del pensamiento (Bruner; 1986, 1990/1991, 1997; Fisher, 1994; Mandler, 1984; Nelson, 1988; Rosch, 1983). Aparecieron así conceptos como los de “esquema” y luego el de “narración”, que enfatizan la importancia de aspectos que suponen más una interpretación de los hechos que una explicación lógica de los mismos.

LA RED DE SENTIDO Y SIGNIFICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICA DOCENTE

En el contexto educativo, la red de significados se refiere a la compleja interacción de significados que se establecen entre los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes, familias, comunidad) y cómo estos significados se entrelazan para dar sentido a las prácticas pedagógicas. Obras como las de Dell Hymes (1971, 1972 y 1974; Gumperz y Hymes 1964, 1972), ponen su enfoque en la competencia comunicativa y el análisis de situaciones comunicativas.

Hymes (1974) sostiene que parte del problema se encuentra en que los lingüistas se ocupan solamente de la función referencial del lenguaje: se reducen a lo ideativo, proposicional, etc., y se desentienden de lo que él llama la función “estilística” referida al significado social. Según Hymes (1974), la lingüística no explica ni las hesitaciones, ni las interrupciones, ni los enunciados truncos (Álvarez Muro, 2011). Desde la perspectiva vygotskiana, se puede interpretar la red de significados en la práctica docente como un espacio donde se construyen y comparten significados a través de la interacción social y el lenguaje. Los/as docentes, al favorecer la colaboración y el diálogo en el aula, promueven la construcción conjunta de significados y el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los/as estudiantes.

Uno de los aspectos claves del enfoque de Vigotsky es su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, que destaca la importancia de las interacciones sociales y culturales en la formación de la mente. Vigotsky sostiene que los seres humanos adquieren conocimiento a través de la interacción con otros individuos en su entorno, y que este conocimiento es mediado por instrumentos culturales como el lenguaje.

Desde una perspectiva sociolingüística, este enfoque se complementa de manera significativa, ya que la sociolingüística se centra en cómo el lenguaje refleja y reproduce las estructuras sociales y culturales. Por ejemplo, autores como Pierre Bourdieu han explorado cómo el lenguaje y las prácticas lingüísticas están vinculadas a las relaciones de poder y a la reproducción de desigualdades sociales.

En el contexto de la práctica docente, la red de significados que se construye entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Autores/as como Shirley Brice Heath (1983) han examinado cómo las diferencias en las prácticas lingüísticas y culturales de los/as estudiantes pueden impactar su éxito académico, y cómo los/as docentes pueden ser conscientes de estas diferencias para promover un entorno educativo inclusivo.

Vigotsky (2005) convoca al docente a vincularse activa y creativamente con la vida, a abrir ventanas en cada aula, desde las cuales mirar las alegrías y deberes de la vida para entramarlas con el ejercicio de su función docente. Resalta el carácter creativo del proceso pedagógico, ni pacífico ni lineal, ni exento

de contradicciones, ni neutral ni aséptico ni apolítico. “El proceso pedagógico es la vida social activa, es el intercambio de vivencias combativas; la vida, a su vez, se revela como un sistema de creación, de permanente tensión y superación, de constante combinación y creación de nuevas formas de conducta” (Erausquin, Sulle & García Labandal, 2005, p. 489).

A través de la participación en prácticas educativas los miembros de una determinada comunidad aprenden a ver e interpretar el mundo, así como su posición en él. Encontrar nuestro camino en nuestra cultura, dice Jerome Bruner (1997). La educación, mediante el uso de narrativas, abre espacios posibles para pensar la realidad de nuevas maneras y permite que los aprendices den sentido a la realidad, comprendan el mundo y se comprendan a sí mismos. Desde una perspectiva sociocultural, cultura, comunidad, aprendizaje e identidad van de la mano. Construimos nuestra identidad, interpretamos el mundo y nos implicamos en él a través de la participación en las prácticas de una comunidad (Roberts, 2007). Además, desde un enfoque narrativo (Bruner, 2006), el principal instrumento para construir, compartir y negociar significados es la narración, en tanto forma de pensamiento y en tanto expresión de la visión del mundo de una cultura dada. Los relatos, las historias, los mitos, las leyendas, las teorías científicas nos permiten conferir intencionalidad, ordenar la experiencia y escribir y reescribir nuestra historia como humanidad (Guitart, Nadal & Vila, 2010, p.90).

Un mecanismo crucial en el proceso de interiorización propuesto por Vigotsky es la consecución de determinados estados de intersubjetividad entre un miembro más experimentado de la cultura y otro que lo es en menor medida (Rogoff, 1982; Rommetveitt, 1979; Vigotsky, 1979, 1981; Wertsch, 1979, 1984, 1985a; Wertsch y Rogoff, 1984). La consecución de estos estados de intersubjetividad resulta crucial en la comprensión del proceso por el que los individuos se apropian de destrezas y habilidades narrativas (Guitart, Nadal & Vila, 2010, p.145).

Bruner (1986; 1990; 1996; etc.) ha distinguido dos modos de pensamiento, el sintagmático (narrativo) y el paradigmático (proposicional), que pueden caracterizar a los individuos con independencia de una tradición literaria. Lo narrativo o sintagmático y lo argumentativo o paradigmático guardan una estrecha relación. Esto es, ambos modos de pensamiento están interconectados durante el desarrollo. De esta manera, si pedimos a un individuo que clasifique una serie de objetos o acontecimientos en función de los criterios que crea más convenientes, éste podrá hacerlo bien siguiendo un tipo de pensamiento lógico que le lleve a la inclusión de dichos objetos o acontecimientos en una clase, o bien basándose en un modo de pensamiento que enfatice lo temporal y lo temático (Santamaría & Ramírez, 1998, p.252).

El rol de las investigaciones de la lingüística dentro de la relación entre lengua y educación ha venido siendo representado por aquellos investigadores que tratan de establecer el “cómo” de lo que se dice o se escribe, basándose primordialmente en el contexto inmediato de la comunicación: cómo una persona escoge utilizar el lenguaje de una manera en particular, modificando ya sea el tono, el arreglo sintáctico, con acompañamiento de lenguaje corporal, así como de apoyos o ayudas para lograr ciertos fines comunicativos, todo sobre la base de que el contexto y la intencionalidad, así como también la autorregulación automática, son los factores que dan forma a la conducta humana (Heath, 2000). La investigación sociolingüística con, por ejemplo, textos escritos, se basa en algunos principios funda-

mentales entre los que tenemos, primero, que la característica más importante de la adquisición de la competencia escrita es que esta se halla intrínsecamente vinculado a un aprendizaje institucionalizado, el cual tiene lugar en centros de instrucción. Segundo, que todo el currículo educativo se basa en aprender a operar con sistemas de representación de la realidad principalmente escritos, por lo cual la escritura ha quedado instaurada como un modelo de producción y reconstrucción del conocimiento (Calsamiglia & Tusón, 2002). De esta manera, no es extraño que varias de las grandes líneas de investigación de la sociolingüística de los tiempos más recientes se originen en la educación, con uno de los conceptos claves de la escolarización, como lo es el concepto de rendimiento estudiantil en su relación con el discurso de los salones de clase.

El punto de partida de la educación y, por tanto, de la tarea docente es que ésta sepa cuál es el contexto cultural, ideológico, político y social de sus estudiantes, para favorecer su transformación como una respuesta activa frente al mismo. Es en esta conciencia social y cultural en donde se encuentran la obra de Paulo Freire. Este modo de plantear la enseñanza reclama y requiere que se rompa el silencio habitual del estudiantado.

La era de la información y las comunicaciones supone una transformación importante de los sistemas tradicionales al uso, básicamente unidireccionales, y representa un cambio sustancial articulado en torno a las nuevas tecnologías, redefiniendo, por ejemplo, los conceptos de emisor y receptor. Los procesos comunicativos han evolucionado; el contexto se ha modificado; ha surgido la direccionalidad múltiple y la posibilidad de acceder simultáneamente a distintas fuentes; han aparecido lenguajes y formas de expresión nuevas; se han modificado las pautas de acción y la actividad de la persona que emite y la que recibe un mensaje; en definitiva, se han producido profundas transformaciones en los usuarios del lenguaje porque han aparecido formas distintas de mediación basadas en producciones culturales que se expresan de formas alternativas muy complejas, en algunos casos (Kalman, 2003, p. 51).

Desde un punto de vista de la educación, la noción de apropiación puede protagonizar un papel central en cuanto herramienta que, junto con los demás constructos de la teoría sociocultural, nos abre un camino para la interpretación del discurso educativo y sobre los procesos de aprendizaje.

A modo de cierre

La sociolingüística estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad, incluyendo cómo las estructuras sociales influyen en el lenguaje y viceversa. Esto implica el análisis de cómo las variaciones lingüísticas, como el dialecto, el registro y el estilo, se relacionan con factores sociales como la clase social, el género, la edad y la ubicación geográfica.

Esta disciplina, que como ya vimos, tiene una mirada multidisciplinar y se centra en la creación de significados en el contexto social, explorando cómo el lenguaje se utiliza para construir identidades, expresar poder, negociar relaciones sociales y transmitir información cultural.

La idea de la red de significados en la teoría sociocultural de Vigotsky es fundamental para comprender cómo el lenguaje y la cultura influyen en el desarrollo cognitivo de los individuos. Según Vigotsky,

los seres humanos no solo adquieren conocimiento a través de la interacción con su entorno físico, sino que también lo hacen a través de la interacción social y del intercambio de significados con otras personas.

Dentro de esta red de significados, el lenguaje juega un papel crucial, ya que es el principal medio a través del cual los significados son transmitidos y compartidos. A través del lenguaje, los individuos pueden acceder a conceptos, ideas y formas de pensamiento que han sido desarrollados colectivamente por su cultura. Además, el lenguaje permite a los individuos reflexionar sobre sus propias experiencias, prácticas, planificar sus acciones y resolver problemas de manera más sofisticada. Esta red de significados no solo refiere a la transmisión de significados concretos, sino también al entramado de experiencias, valores, creencias y prácticas que conforman la cultura de una sociedad y que moldean la forma en que los individuos interpretan el mundo que les rodea. En este sentido, la red de significados proporciona el andamiaje necesario para que los individuos puedan avanzar en su desarrollo cognitivo y adquirir un entendimiento más profundo y complejo de su entorno.

Las prácticas lingüísticas condensan representaciones, valoraciones, creencias, saberes, que atañen tanto a cada persona como sujetos, y en tanto al grupo de pertenencia, la censura o desvalorización de las mismas afectan doblemente al estudiante en tanto ser individual y social.

Desde la perspectiva de Vigotsky no se produce aprendizaje si no es a través del lenguaje. El aprendizaje así contemplado es una interacción dialógica de un nuevo contenido con el sujeto, una abstracción y resignificación de una nueva información por parte de éste que se convierte en lenguaje interior, consciente; una comunicación dialógica que permite la interiorización de enunciados de segundo orden, dotando al individuo de comprensión con respecto a los mismos. Este proceso se desarrolla articulado en un sistema de comunicación verbal y extraverbal, que es el que debe caracterizar a la escuela, si lo que persigue es el aprendizaje significativo y relevante (Marrero Acosta & Rodríguez Palmero, 2008).

Las nuevas tecnologías han introducido nuevas formas de comunicación. Características como la pluri-direccionalidad, acceso simultáneo a diferentes fuentes o la actividad de emisor y receptor, entre otras, han generado transformaciones definitivas en los procedimientos comunicativos. Estas nuevas situaciones traen como consecuencia una transformación del papel del usuario y por extensión, una transformación del contexto. Desde esta perspectiva, es posible fundamentar una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos como procesos mediados por instrumentos culturales, lo cual debe propiciar una mejor y más argumentada aplicación de medios y materiales educativos, de manera que podamos entender más profundamente la trascendencia e incidencia reales que estos medios tienen en quienes aprenden con ellos.

REFERENCIAS

- Álvarez Muro, A., Blondet Serfaty, M.A. & Rojas Avendaño, D. (2011). Análisis del discurso oral, ISSN 1575-1430, N° 14.
- Areiza Londoño, R.; Cisneros Estupiñán & M. Tabares Idárraga, L. (2012). Sociolingüística. Enfoque pragmático y variacionista. Colección: Educación y pedagogía. Ecoe Ediciones, Segunda edición: Bogotá, D.C., ISBN: 978-958-648-753-5
- Borrego Nieto, J. (1981). Sociolingüística rural. Investigación en Villadepera de Sayogo, Universidad de Salamanca.

- Bruner, J. (1990). Culture and Human Development: A New Look. *Human Development* 1. (344–355). Disponible en: <https://doi.org/10.1159/000276535>
- Bruner, J. (1998). *La teoría del desarrollo como cultura. Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- Bruner, J. (1997). *Cultura, mente y educación. La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, (26- 27).
- Castorina, J. (1996). El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner (Eds), *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). México, D.F.: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. España: Ariel.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Btsh, E.; Lerman, G.; Bolasina, V. & García Coni, A. (2005). Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional. *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Guitart, M. E., Nadal, J. M., & Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 5 (21), (77-94).
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Disponible en: https://www.academia.edu/25550483/Sociolog%C3%ADa_del_lenguaje_Fishman
- Gumperz, J. J. & Jenny Cook-Gumperz (1982). Introduction: Language and the Communication of Social Identity. In *Language and Social Identity*, edited by John J. Gumperz, 1–21. Cambridge University Press.
- Heath, A. (2000). The Political Arithmetic Tradition in the Sociology of Education. *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 313–331. <https://doi.org/10.1080/713688537>
- Herrera de Bett, G. (2005). Sociolingüística y educación: una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos. *Revista páginas de la escuela de Ciencias de la Educación* N°5. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-cordoba/linguistica/herrera-de-bett-sociolingustica-y-educacion/73458361>
- Hymes, D. (1972). *Sociolinguistics: Selected Readings. On Communicative Competence*. In: Pride, J.; Holmes, J. (Eds.). Harmondsworth: Penguin Books, (269-293).
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, (37-66). Disponible en: <http://oai.redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14001704&iCveNum=395>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns. (Conduct and Communication, 4.)* Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Disponible en: https://www.academia.edu/80568091/William_Labov_Sociolinguistic_patterns_Conduct_and_Communication_4_Philadelphia_University_of_Pennsylvania_Press_1972
- Lantolf, J., Thorne, S. L., & Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. In B. Van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Routledge. (207- 226). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge
- Marrero Acosta, J. & Rodríguez Palmero M.L. (2008). Bakhtin y la educación. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, ISSN 1130-5371, N° 21, (27-56). Disponible en: <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=2917445>
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y Análisis*, Madrid. ISBN 84-205-1786-0
- Santamaría Santigosa, A. & Ramírez, J.D. (1998). *La narración: un modo de pensamiento*. Universidad de Santiago de Compostela. *Jornadas de Psicología del Pensamiento*, (247-259).

Vázquez Carranza, A. (2022). Sociolingüística para la Enseñanza de Lenguas. Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Unidad de Apoyo Editorial. ISBN: 978-607-571-529-2. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2022/Socioling%C3%BC%C3%ADstica%20PDF%202022.pdf>

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

Vigotsky, L. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.

Vigotsky, L. (1986). Pensamiento y Habla (1924), edición a cargo de Kozulin. Cambridge, MA, MIT Press (trad. cast, Barcelona, Paidós, 1995).

Vigotsky, L.S. (1997). Interaction between Learning and Development. In: Gauvain, M. and Cole, G.M., Eds., Readings on the Development of Children, 2nd Edition.

Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky and the social formation of mind. Harvard university press.

