https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.544

# Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la equidad educativa: prácticas y debates



**Lourdes Cardozo-Gaibisso***
Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos
lc1811@msstate.edu

## *Contributions of Systemic Functional Linguistics to Educational Equity: Practices and Debates*

## Resumen

Se reconoce que el lenguaje desempeña un papel esencial en la comunicación en todos los aspectos de la vida y en el ámbito educativo sirve como un medio crucial para transmitir ideas, experiencias y conocimientos. La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) se presenta como una teoría lingüística que puede enriquecer las prácticas pedagógicas y promover la equidad en entornos cultural y lingüísticamente diversos. Este artículo, de naturaleza teórica y conceptual, se propone abordar una perspectiva en la aplicación de la LSF para la formación de docentes y para la enseñanza del lenguaje, donde se destaca la capacidad de la teoría mencionada para abordar la diversidad cultural y lingüística. En su desarrollo, el artículo examina los fundamentos y las aplicaciones educativas de la LSF utilizando como ejemplo el contexto de la formación universitaria de docentes.

***Palabras clave:*** Lingüística, contexto universitario, pedagogía, equidad educativa

---

* Profesora e Investigadora en el Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Mississippi, Estados Unidos. Para contactar a la autora: lc1811@msstate.edu

---

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**
**CÓMO CITAR:** Cardozo-Gaibisso, L. (2023). Aportes de la Lingüística Sistémico-funcional a la equidad educativa: prácticas y debates. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21(41),* 7-19. https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.544

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

## Abstract

*It is widely known that language plays an essential role in communication in all aspects of life, and in the educational realm, it serves as a crucial means of conveying ideas, experiences, and knowledge. SFL is a linguistic theory that can enhance pedagogical practices and promote equity in culturally and linguistically diverse contexts. This theoretical article aims to reflect on how SFL can contribute to a deeper understanding of the complexity of language as a resource for meaning making. In this regard, two main dimensions will be addressed: firstly, SFL will be presented as a theoretical tool which regards language as a whole; secondly, a specific analysis of SFL and its applicability in the educational context will be conducted. This paper seeks to provide a comprehensive view of the importance of SFL in teacher training, highlighting its potential to enhance teaching and foster equity in diverse educational settings. This article examine the principles and educational applications of Systemic Functional Linguistics (SFL) using the context of teacher training at the university level as an example.*


***Keywords:*** *Systemic Functional Linguistics, university context, pedagogy, educational equity*

---

## Introducción

La comunicación y el lenguaje desempeñan un papel fundamental en todos los aspectos de la vida y, en el contexto educativo, se convierten en medios cruciales para transmitir ideas, experiencias y conocimientos. La formación de profesores es un espacio fundamental en el que se forja el futuro de la educación, por lo que la habilidad de los docentes para comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva es determinante para garantizar una enseñanza de calidad. Dicho propósito, en entornos educativos cada vez más diversos, hace que los desafíos se incrementen.

En relación con los docentes y su preparación, la literatura reciente ha identificado muchos factores que impiden a los estudiantes de diversos orígenes obtener acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje académico. Estos factores incluyen: (a) la falta de comprensión de los docentes sobre cuestiones contextuales más amplias que influyen en la distribución y el acceso desigual a los recursos culturales y lingüísticos (Autor y Colegas, 2023; Gorski, 2009; Lenski et al, 2005; Valdés y Castellón, 2011); (b) la baja representación demográfica de diversos orígenes culturales y lingüísticos en el cuerpo docente (Gay, 2011; Lucas y Villegas, 2011, Sleeter, 2001); y (c) la idea errónea de que la diversidad estudiantil no es una norma, sino una situación circunstancial que solo algunos docentes especializados deberían estar dispuestos a abordar en sus prácticas pedagógicas (de Jong y Harper, 2011; Gort et al., 2010; Lucas y Villegas, 2011). Si consideramos que los profesores tienen un gran impacto en el aprendizaje de sus alumnos (Lee et al., 2007), entenderemos que su comprensión del papel del lenguaje en la escuela resulta extremadamente importante.

En este artículo se explora la función fundamental que la LSF desempeña en abordar la diversidad cultural y enriquecer las prácticas pedagógicas. La centralidad del artículo se ubica en cómo la LSF contribuye a una comprensión más profunda de la complejidad del lenguaje como un recurso para la construcción de significado. Al unificar estos propósitos, se destaca la importancia de la LSF para enriquecer la enseñanza y fomentar la equidad en diversos contextos educativos. Del mismo modo, se abordan aspectos relacionados como la comprensión del lenguaje, la diversidad cultural, el enriquecimiento de prácticas pedagógicas y la formación docente.

La LSF ha sido objeto de estudio y aplicación en diversos contextos educativos y lingüísticos; su valor en la comprensión del lenguaje y la comunicación es ampliamente reconocido. Sin duda, pues, en el contexto de la formación de

profesores y la enseñanza de la lengua en entornos culturalmente diversos existe un espacio para una nueva mirada que aborde cuestiones específicas y desafíos aún no explorados en profundidad en el entorno latinoamericano. Por tanto, este artículo tiene dos propósitos. Por un lado, se propone abordar una perspectiva en la aplicación de la LSF en la formación de docentes y en la enseñanza del lenguaje, destacando su capacidad para abordar la diversidad cultural y lingüística. Por otro lado, busca explorar cómo la LSF puede ayudar a comprender la complejidad del lenguaje como un recurso de creación de significado situado en el aula. Es así que las ideas a desarrollar en las siguientes páginas pueden interpretarse de dos maneras distintas pero complementarias: como una herramienta de posicionamiento teórico que el lector puede considerar acerca del lenguaje y como un mapeo conceptual específico de la LSF que permita visualizar su aplicabilidad educativa.

## El lenguaje en la LSF

En el campo de la LSF, los investigadores ya han establecido que la producción del lenguaje está ligada a un propósito (Eggins, 1994). Para algunos teóricos, el lenguaje es una herramienta compleja que sirve para la cohesión social y para dar forma a la distribución del potencial de creación de significado de los recursos lingüísticos. La perspectiva sobre su papel en la construcción de la realidad y su capacidad para facilitar la comunicación acerca de esa realidad se ha enriquecido, en parte, a través del trabajo de estudiosos como Halliday (1978, 1996, 2004), Firth (1957) y Whorf et al. (2012). Estos autores han argumentado sobre la influencia fundamental del lenguaje en la percepción y expresión de la realidad por parte de los individuos.

En la formación de esta realidad, se formula que el lenguaje desempeña un papel decisivo al operar como uno de los mecanismos más sutiles e implícitos del sistema de coerción simbólica. Este mecanismo perpetúa la distribución desigual de los recursos lingüísticos y semióticos para la construcción de significado. Sin embargo, también se puede concebir el lenguaje como una herramienta transformadora capaz de contribuir a una distribución más equitativa de estos recursos (Martin y Rose, 2004). Pero ¿cómo se origina esta distribución desigual de los recursos lingüísticos? Principalmente, esto ocurre debido a los enfoques invisibles de la enseñanza y el aprendizaje arraigados en el sistema educativo formal en todos los niveles. Tales enfoques, que no promueven el aprendizaje directamente manifiesto de las funciones comunicativas, presuponen que los estudiantes de todas las edades desarrollan sus competencias lingüísticas y su conocimiento metalingüístico de manera implícita en lugar de explícita. Esto lleva a pasar por alto el hecho de que el lenguaje que los estudiantes adquieren en sus hogares, y a través del cual aprenden en la escuela, influye significativamente en su progreso académico (Nieto, 2004; Schleppegrell, 2004). Por consiguiente, existe una oportunidad genuina y concreta, aunque no sencilla, de redistribuir los recursos lingüísticos a través de la educación y, de manera fundamental, a través de la formación de los futuros profesores que estarán en las aulas.

En tal sentido, la formación pedagógica se convierte en un espacio determinante para que los estudiantes reflexionen, piensen y actúen para construir una sociedad más equitativa (Adams, et al., 2000; Cochran-Smith, 2004). Pero la posibilidad de hacerlo, en su mayor parte, se reduce a una cuestión de oportunidades, por lo que una de las principales tareas de la educación será guiar a los estudiantes en la toma de estas decisiones (Christie, 1989). La LSF, entonces, tiene el potencial de ofrecer a los estudiantes los recursos lingüísticos de creación de significado para acceder, desafiar, criticar y cuestionar las prácticas sociales a medida que interactúan con el lenguaje, el texto y el contexto (Donohue, 2012).

En consecuencia, se vislumbra una oportunidad real y tangible, aunque no exenta de complejidad. En este contexto general, una teoría como la LSF y su posterior aplicación pedagógica resultan apropiadas para abordar la comprensión del lenguaje desde dos perspectivas distintas, pero complementarias: desde adentro, examinando cómo las características lingüísticas se materializan a través de estructuras gramaticales, y desde

una perspectiva más amplia, explorando cómo el lenguaje está entrelazado y moldeado por los contextos culturales y situacionales. Según Martin y Rose (2004), en última instancia, una de las contribuciones más valiosas de la LSF ha sido proporcionar una nueva manera de replantear las prácticas pedagógicas y cuestionar por qué los recursos lingüísticos se distribuyen de manera desigual, promoviendo así un compromiso más profundo con el lenguaje, el texto y el contexto (Donohue, 2012). Sobre la base expuesta, en las próximas secciones se abordan los principios centrales de esta teoría.

## Hacia una comprensión de la LSF

La LSF es una teoría lingüística que tiene como objetivo analizar las interacciones humanas, no como simples productos aislados de la comunicación, sino como resultados contextualizados (Halliday,1978, 1996; Halliday y Matthiesen, 2004). En este enfoque, la LSF se presenta como una teoría descriptiva del lenguaje que se dedica al estudio de los patrones reales de comunicación humana, en lugar de ser una teoría prescriptiva que dicta cómo las personas deben utilizar el lenguaje para crear significados (Eggins, 1994).

Para Halliday y Matthiesen (2004), la LSF se centra en el estudio del lenguaje como un sistema semiótico, lo que significa que no puede ser definido únicamente como un sistema material. A pesar de que el lenguaje se manifiesta a través de formas materiales, como el habla y la escritura, lo que realmente define los significados que transmite no puede ser reducido ni definido en términos puramente materiales, sino que se trata de elementos semióticos. En otras palabras, el lenguaje no se reduce a los fonemas o grafemas que lo componen, sino que reside en los significados generados a partir de estos componentes.

Para una mejor comprensión de la LSF, es importante compararla con otras teorías lingüísticas que aún son populares tanto en el ámbito lingüístico como educativo. La LSF ve el lenguaje como un sistema simbólico a través del cual los individuos crean significado y en el que la función y la forma se entrelazan. Mientras que, en los enfoques cognitivos, como los de Chomsky (1986), se podría analizar la estructura gramatical de una oración sin considerar necesariamente su propósito comunicativo, la LSF asume una perspectiva diferente. Si se toma la oración “Juan compró un libro” desde la perspectiva de la LSF, no solo se examina la estructura gramatical de la oración, sino que también se presta atención a cómo esa estructura contribuye a la función comunicativa. En este caso, el hablante selecciona la opción lingüística declarativa y ordena los elementos gramaticales en atención a sus propósitos. Así, la LSF analiza cómo la elección de palabras y la gramática sirven para expresar la acción de compra de Juan de manera específica, considerando la relación intrínseca entre la forma y la función lingüística (Painter, 1996).

En este orden, una de las características que distingue a la LSF es su objetivo de comprender el lenguaje como un proceso social y también como metodología analítica que posibilita una descripción detallada y sistemática de los patrones del lenguaje (Eggins, 1994). La referida característica hace que la LSF sea distinta de otras teorías lingüísticas en el sentido de que se propone comprender las relaciones entre las estructuras y las funciones lingüísticas (Halliday, 1978). El proceso de desarrollo del lenguaje, desde dicha perspectiva, es inherentemente social y mediado por el contexto; esto es, los seres humanos desarrollan el lenguaje como un sistema semiótico mediado por el contexto en el que se produce (Halliday, 1978).

Una manera sencilla de comprender las ideas mencionadas en el párrafo anterior es reconocer que los hablantes no usamos el lenguaje por el simple hecho del lenguaje en sí, ni tampoco por los sonidos emitidos o los grafemas escritos, sino para construir significado, lo que puede describirse como un proceso ecológico. Expresado de otro modo, aunque los seres humanos tengan capacidad biológica para aprender un lenguaje, son las condiciones ambientales y contextuales específicas de cada individuo las que moldean y determinan las elecciones culturales y lingüísticas que adoptará. Este fenómeno no se limita a rasgos superficiales del discurso, como el acento o el

dialecto, sino que se organiza en torno a lo que se conoce como “metafunciones” del lenguaje, las cuales son definidas por cada situación (Bernstein, 1990; Halliday, 1978).

La pregunta lógica que surge de esta afirmación es la siguiente: ¿Qué son exactamente estas “metafunciones” del lenguaje y cómo se estructuran? Según Halliday (1978), a pesar de las diferencias ambientales y culturales, todos los lenguajes deberían ser capaces de expresar las siguientes tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual. Las metafunciones ideacional e interpersonal están relacionadas con la creación de significado a nivel individual y en las relaciones interpersonales, mientras que la metafunción textual se enfoca en cómo se representa discursivamente lo que un individuo intenta comunicar. El lenguaje da forma a estas metafunciones a través de dos etapas: primero, una etapa en la que la experiencia y las relaciones interpersonales se transforman en significado, y segundo, una etapa en la que el significado que un individuo intenta comunicar se realiza en forma de texto, ya sea en forma escrita u oral.

## Aspectos teóricos de la LSF

En la sección anterior se presentaron algunos términos relevantes para comprender la LSF. A continuación, se profundizará en algunos de los aspectos teóricos de la LSF. Quienes adoptan un enfoque funcional y sistémico del lenguaje se centran en dos aspectos fundamentales: cómo se emplea el lenguaje en situaciones reales y cómo se estructura el lenguaje para su uso.

Para entender cómo se utiliza el lenguaje en la práctica, quienes estudian y utilizan la LSF como marco teórico, examinan interacciones lingüísticas orales o escritas auténticas que se presentan en contextos sociales específicos, evaluando estos contextos desde dos perspectivas: el registro y el género. Esto les permite comprender cómo el lenguaje se adapta y varía en diferentes situaciones comunicativas.

En cuanto al segundo aspecto, la LSF se centra en la dimensión léxico-gramatical al estudiar el lenguaje a nivel gramatical y léxico y cómo este se organiza jerárquica y dinámicamente para transmitir significados a través de elecciones particulares. Esto implica considerar en qué forma los elementos lingüísticos, como palabras y estructuras gramaticales, son seleccionados para comunicar de manera efectiva. Cada texto se enmarca en un contexto cultural particular, lo que denominamos género. Este contexto cultural se inserta en un contexto de situación, conocido como registro. Las variantes del registro del lenguaje son el campo, que describe la naturaleza de la situación; el tenor, que involucra a los individuos participantes y sus múltiples roles, y el modo, relativo a la forma en que se emplea el lenguaje en la interacción (Eggins, 1994; Halliday y Matthiesen, 2004). Combinados, estos elementos operan como conjuntos de variables interconectadas, cada una con una gama de valores contrastantes. Con su vínculo definen un espacio multidimensional de significado, en el que el lenguaje junto a otros sistemas semióticos y los contextos sociales interactúan (Halliday y Matthiesen, 2004).

Asimismo, la LSF estudia el lenguaje como sistema y como texto. Esto implica que, aunque el enfoque principal de la LSF sea el lenguaje como un sistema funcional, estos solo pueden comprenderse plenamente cuando se aplican en un contexto comunicativo real. Según explican Halliday y Matthiesen (2004), el sistema del lenguaje tiene el potencial fundamental de crear significado y este significado se materializa a través de textos.

En resumen, la riqueza de los aspectos teóricos de la LSF se manifiesta en tres aspectos clave. En primer lugar, ofrece extender el análisis del lenguaje más allá de las palabras, al considerarlo en el contexto de la construcción sociocultural. En segundo lugar, explora cómo los hablantes crean significado a través de los recursos lingüísticos disponibles. En tercer lugar, busca comprender la relación entre la forma y la función del lenguaje, reconociendo que la estructura lingüística se moldea en respuesta a las necesidades reales de los hablantes, no como una abstracción ideal (Eggins, 1994).

En la siguiente sección, se explorará cómo las fuerzas culturales y situacionales influyen en las elecciones lingüísticas de los hablantes usando como ejemplo la pedagogía universitaria.

## El rol de los contextos en la pedagogía universitaria

Un enfoque de enseñanza y aprendizaje en los contextos de pedagogía universitaria debe reconocer la naturaleza dinámica de la interacción entre el contexto y el texto, que se actualiza a través de una diversidad de variables dinámicas presentes en los contextos de producción (Knapp y Watkins, 2005). Este contexto puede manifestarse en dos niveles distintos. Para comprender estos dos niveles en profundidad, la presente sección comenzará por ampliar las nociones teóricas de género (contexto de cultura) y registro (contexto de situación), al tiempo de explicar cómo los miembros de una comunidad pueden navegar y modificar sus prácticas discursivas mediante sus elecciones. Es importante destacar que ambos elementos están estrechamente vinculados. En este sentido, el género puede considerarse como un nivel más abstracto que el registro. No se puede entender lo que se comunica a través del lenguaje sin considerar el contexto en el que se utiliza.

El contexto de la cultura (género) se relaciona con los significados generales compartidos por una comunidad e, igualmente, con lo que esos significados pueden implicar en términos culturales. Aunque este artículo se centra en el lenguaje, tiene relevancia dejar señalado que el contexto cultural también se expresa a través de sistemas semióticos o multimodales, como el lenguaje corporal, las expresiones faciales y el tono de voz (Halliday y Matthiesen, 2004). De ahí que el género se puede definir como el marco general que confiere propósito a interacciones de tipos específicos y que se adapta a los numerosos contextos de situación donde se emplea (Eggins, 1994). Esta adaptación contextual o contexto de situación se logra a través del registro (Schleppegrell, 2004), el cual se define como la configuración de significados generalmente asociados con una configuración situacional específica de campo, tenor y modo (Halliday y Hasan, 1989). En detalle, la LSF examina cómo el lenguaje se ajusta a diferentes contextos, a la vez que muestra cómo un mismo género puede adoptar registros distintos según la situación comunicativa, evidenciando, entonces, la estrecha interrelación entre la función comunicativa, la estructura lingüística y el entorno.

Para comprender mejor las conexiones entre las variables contextuales, las metafunciones y el lenguaje, es fundamental volver al objeto de estudio de la LSF. Como se mencionó anteriormente, la LSF se enfoca en las elecciones lingüísticas realizadas por los individuos, no como actos lingüísticos aislados y abstractos, sino como elecciones mediadas por el contexto. Según lo expresado, a cada una de las tres metafunciones corresponden diferentes registros, los cuales se expresan mediante un conjunto de recursos lingüísticos disponibles. Es decir, la función que un hablante intenta lograr (ya sea ideacional, interpersonal o textual) se representa mediante una serie de opciones lingüísticas disponibles.

En el ámbito educativo universitario, la influencia de las fuerzas culturales y situacionales en las elecciones lingüísticas es fundamental para la efectividad de cualquier evento comunicativo en el aula (Trojan et al., 2020). Las normas lingüísticas, las tradiciones comunicativas institucionales, los diferentes géneros académicos, así como las percepciones culturales impactan en las decisiones de los estudiantes universitarios, quienes interactúan con los demás actores educativos en un marco cultural diverso, donde las prácticas lingüísticas varían según la cultura académica predominante. Las fuerzas situacionales, como el contexto de la clase, también moldean las elecciones lingüísticas, donde destaca la adaptación del lenguaje según la formalidad del entorno. Consecuentemente, tener las herramientas necesarias para comprender el rol de estas influencias constituye un elemento clave para diseñar estrategias de enseñanza efectivas en el ámbito universitario.

Si se piensa, por ejemplo, en el ámbito académico, donde los ensayos y los artículos de investigación son un medio frecuente para evaluar el aprendizaje, desde el punto de vista de la instrucción pedagógica y específica de cada disciplina, los profesores pueden usar los principios teóricos de la LSF como una herramienta para la descripción lingüística explícita y, de esta manera, guiar a los

estudiantes mediante sus consignas de escritura o en el habitual andamiaje que se configura en el aula (Ndoricimpa, 2019). Por otro lado, los docentes pueden simular diversas situaciones de escritura en las que un mismo género discursivo adopte registros distintos en función del contexto comunicativo, con la finalidad de evidenciar cómo incide la situación de enunciación en la construcción de los discursos. Mediante tales representaciones, el estudiantado reflexionará sobre cómo el lenguaje se sitúa en el medio social, adoptando distintas formas, en función de la intención comunicativa y de las relaciones que establecen los participantes (enunciador-enunciatario).

Hasta este punto, se ha establecido qué es la teoría de la LSF y qué aspectos estudia. También se ha explorado el rol que la LSF puede tener dentro del contexto pedagógico universitario. En las siguientes secciones de este artículo se resaltará la relevancia de la teoría aplicada a contextos educativos en atención a cultivar prácticas de aula sustentables lingüística y culturalmente en el ámbito universitario de formación de profesores.

## Aportes y prácticas educativas: de la teoría a la realidad del aula

La LSF puede tener un impacto claro en la formación universitaria de profesores, al transformar algunos de sus principios en una serie de prácticas de formación. Algunos ejemplos se desarrollan a continuación:

*Promover la comunicación efectiva en el aula:* La LSF puede ayudar a los futuros profesores a comprender de qué manera el lenguaje propicia la comunicación efectiva en el aula. Esto es esencial, ya que deben desarrollar la capacidad de comunicar los saberes con un dominio verbal que facilite y promueva el aprendizaje en sus estudiantes.

*Facilitar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura:* Los futuros docentes pueden utilizar la LSF para facilitar la enseñanza de la lectura y la escritura mediante el análisis y la producción de textos escritos, atendiendo a las conexiones entre el texto propiamente dicho y la situación en que se produce (Halliday y Hasan, 1989). Al comprender cómo operan las estructuras lingüísticas en diferentes géneros de escritura, los profesores estarán más habilitados para ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades de lectura y escritura.

*Apoyar el análisis de discursos educativos:* La LSF puede equipar a los futuros educadores con herramientas para analizar los discursos, textos, libros y otros materiales didácticos utilizados en las aulas. Estas herramientas incluyen, pero no se limitan, al análisis del registro, que examina cómo el lenguaje se adapta a diferentes contextos educativos; también abarcan las metafunciones del lenguaje, que explican las funciones ideacionales, interpersonales y textuales en discursos educativos; la transitividad, que analiza cómo se representan acciones y procesos en el lenguaje; el análisis de la tematización y rematización, que aborda la organización de temas y remas en el discurso, y el análisis de género discursivo, que permite desglosar patrones lingüísticos en diversos tipos de textos educativos.

*Fomentar la inclusión y diversidad dentro y fuera del ámbito universitario:* La LSF puede ayudar a los profesores a abordar cuestiones conectadas a la diversidad lingüística y cultural en el aula, aportando información para aprender a reconocer, valorar e incorporar las formas diversas de expresión lingüística de todos los estudiantes. Estas prácticas pueden incluir, por ejemplo, la realización de encuestas para identificar la diversidad lingüística dentro del aula, la implementación de portafolios para expresiones individuales, tanto lingüística como multimodal (Harman et al., 2022); la adaptación de materiales didácticos para reflejar variantes lingüísticas; el diseño de proyectos multilingües colaborativos; la oferta de talleres de comunicación efectiva en entornos diversos dentro y fuera de la comunidad universitaria (Cardozo-Gaibisso, 2020); el establecimiento de mentorías interculturales y la organización de eventos que celebren la diversidad cultural y lingüística.

En síntesis, la LSF puede tener un rol clave en la formación de profesores al proporcionar herramientas para la comprensión del lenguaje de manera efectiva, así como para abordar y cultivar prácticas de aula sustentables tanto lingüística como culturalmente, tema que se desarrolla en la siguiente sección.

## Desafíos y posibilidades del enfoque de la LSF para cultivar prácticas de aula sustentables lingüística y culturalmente

En la actualidad, con los patrones migratorios y los constantes cambios sociales, es indispensable repensar la formación pedagógica de profesores dentro de un marco conceptual que cultive prácticas de aula sustentables desde el punto de vista lingüístico y cultural (Cardozo-Gaibisso et al., 2018). En esta sección, se presenta el concepto de pedagogías cultural y lingüísticamente sustentables (Paris, 2012), las cuales se convierten en herramientas poderosas para ayudar a los estudiantes a conectar su conciencia metalingüística con el nuevo lenguaje y el conocimiento disciplinario que se les enseña en las escuelas (Harman et al., 2021). De hecho, incluir todos los repertorios lingüísticos de los estudiantes puede ayudarles a dar sentido al conocimiento académico y a desarrollar una comprensión más sólida de las diversas áreas de contenido (Thomas y Collier, 1997). Además, a través de un enfoque de apoyo cultural, los estudiantes pueden involucrarse significativamente con su propio conocimiento (González et al., 2005). Para que esto sea posible, todos los recursos (lenguaje cotidiano, lengua materna, lenguaje académico, prácticas multimodales) deben estar presentes en el aula, no como una simple forma de andamiaje, sino como una manera de construir significado horizontalmente.

Como se ha mencionado previamente en el presente artículo, el lenguaje se representa en contexto, lo que significa que los estudiantes necesitan aprender qué registro es apropiado para cada situación. Esto no significa que la variación lingüística según el contexto se presente de manera jerárquica, en términos de menos o más valorada, sino que se define en términos de más o menos efectiva, en función del propósito que el estudiante intenta alcanzar (Schleppegrell, 2004). Como se ha mencionado, es vital que los futuros profesores estén conscientes de que el lenguaje cotidiano de los estudiantes puede convertirse en un recurso poderoso en el aula.

Las prácticas discursivas, es decir, la manera en que un estudiante se expresa por escrito u oralmente, están enraizadas en un contexto más amplio que, según la teoría de Halliday, es el contexto de la cultura. Por lo tanto, un enfoque educativo centrado en la equidad social debe abordar cómo estos dos niveles, el lenguaje y la cultura, se influyen mutuamente (Williams y Hasan, 1996). Al respecto, cuanto más comprendan los profesores el papel que desempeñan los recursos lingüísticos y culturales de los estudiantes en su desarrollo académico, será más probable que vean los diversos repertorios lingüísticos de los estudiantes como valiosos recursos para construir a partir de ellos, en lugar de verlos como versiones deficitarias del "lenguaje correcto" que necesitan ser enmendadas (Achugar et al., 2007).

Para comprender mejor esta idea, tiene sustancial importancia mencionar que este desarrollo tanto lingüístico como cultural está vinculado a un objetivo más amplio que Hasan y Williams (1996) denominan alfabetización reflexiva. El concepto se refiere a la capacidad de comprender cómo los sistemas de valores y los patrones de poder y prestigio se construyen y mantienen en la comprensión del lenguaje, con el propósito de lograr el cambio social (Halliday, 1996). En cierto sentido, el conocimiento del lenguaje y sobre el lenguaje para estudiantes de orígenes cultural y lingüísticamente diversos no es simplemente un proceso de socialización lingüística y de alfabetización, sino que también representa una posibilidad transformadora. Para los educadores que trabajan con estos estudiantes es primordial adoptar un enfoque donde se abarque más allá de las deficiencias, centrado en las fortalezas que dichos estudiantes aportan al entorno educativo (García y Kleifgen, 2010).

Entonces, ¿cuáles son las posibilidades y ventajas de un enfoque basado en la LSF para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes lingüística y culturalmente diversos? Como se mencionó al inicio del artículo, un enfoque basado en la LSF puede convertirse en una herramienta poderosa para la transformación educativa. Los docentes se enfrentan a diario al desafío de tomar decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Estas decisiones tienen el potencial de influir en el proceso de aprendizaje

académico y en el desarrollo de la alfabetización de los estudiantes (García y Kleifgen, 2010). Por ello, es esencial que los profesores en sus programas de formación pedagógica no solo estén familiarizados con el contenido académico relacionado con sus respectivas disciplinas, sino también con las complejidades lingüísticas específicas de esas áreas del conocimiento. Los educadores pueden lograr este objetivo ayudando a los estudiantes a expandir sus repertorios lingüísticos mediante la instrucción directa e incorporando de manera significativa los recursos lingüísticos y de alfabetización de los estudiantes en sus prácticas de aula (Achugar et al., 2007).

En el marco descrito, los enfoques basados en la LSF han surgido como herramientas pedagógicas valiosas para el aprendizaje a través del lenguaje y el aprendizaje acerca del lenguaje (Halliday, 1996). Este último aspecto, el aprendizaje del lenguaje, merece particular atención en tal enfoque, ya que a menudo se pasa por alto en la enseñanza en el aula. Plantear que los docentes deben centrarse explícitamente en guiar a los estudiantes en el aprendizaje del lenguaje se basa en dos premisas fundamentales: en primer lugar, la idea de que el conocimiento y las habilidades del contenido no pueden separarse de los recursos lingüísticos a través de los cuales se expresan esos conocimientos y habilidades. En segundo lugar, desde una perspectiva de justicia social y accesibilidad, se reconoce que al comprender cómo usar y comprender el lenguaje académico, los estudiantes pueden participar activamente en interacciones discursivas. (Schleppegrell, 2004).

Es importante comprender que, tanto en la sociedad como en las escuelas, no podemos abordar el lenguaje únicamente desde una perspectiva lingüística. El lenguaje no existe de manera aislada e independiente, sino que está entrelazado con otros factores socioculturales y sociopolíticos, como la etnia, la clase social, el empleo y la condición migratoria. Esto se hace aún más evidente en los casos de estudiantes con orígenes cultural y lingüísticamente diversos, razón por la cual se requiere formar a los docentes que enseñan a dichos estudiantes para concebir sus discursos desde una perspectiva más amplia que la lingüística. En consecuencia, resulta fundamental para los educadores reconocer que esta diversidad está intrínsecamente integrada en contextos más amplios y complejos.

## Lenguaje académico y lenguaje cotidiano: un espacio en disputa

En los entornos educativos frecuentemente se espera que todos los estudiantes comprendan y representen las complejidades de cada área de contenido. Leer o escribir sobre historia y ciencias, por ejemplo, implica utilizar formas únicas de comunicar significado (Gibbons, 2002, 2009). Diferentes contextos y propósitos requieren diferentes estructuras lingüísticas, a partir de un conocimiento sobre cuándo y cómo emplear diferentes elecciones lingüísticas que no es intuitivo. Por esta razón, la universidad debe ayudar a los estudiantes a comprender el poder de las distintas opciones lingüísticas para construir significados diversos y para entender diferentes tipos de contextos. La experiencia y la exploración son cruciales para el aprendizaje de los estudiantes, al igual que la capacidad de leer, escribir y hablar sobre esas experiencias. La instrucción explícita sobre cómo se manifiestan las variables contextuales, como el campo, el tenor y el modo, a través de las metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales, brinda a los estudiantes una comprensión clara de las elecciones lingüísticas que pueden emplear (Schleppegrell, 2004).

Un aspecto de particular atención viene dado por la evidencia de que es más probable que los estudiantes de contextos vulnerados presenten dificultades para expresar sus ideas en el lenguaje académico, debido a su falta de experiencia más que a desafíos cognitivos intrínsecos relacionados con el contenido del tema (Schleppegrell, 2004). O sea, el hecho de que los estudiantes no lleguen con un repertorio lingüístico que coincida con las expectativas escolares no significa que carezcan de formas para expresar sus conocimientos e ideas. Ingresan a la escuela con un tipo de lenguaje que generalmente se conoce como dominio cotidiano del lenguaje, adquirido y desarrollado a través de interacciones con sus familias y comunidades, pero en el entorno escolar actual, caracterizado por la densidad de lenguaje académico, este conocimiento

lingüístico no es suficiente para que los estudiantes accedan a los contenidos académicos presentados por los docentes.

Por consiguiente, los docentes que se centran en el desarrollo de la alfabetización disciplinaria deben trabajar de manera explícita para abordar las características lingüísticas de los estudiantes a medida que avanzan en diferentes dominios (Droga y Humphrey, 2003). Aunque esto no implica que un dominio lingüístico sea superior al otro, es importante reconocer el valor de los registros como arbitrarios, de modo que el lenguaje académico y el cotidiano se convierten en un terreno en disputa. Entonces, surge la pregunta: ¿Cómo pueden los docentes navegar las complejidades de validar los repertorios lingüísticos de los estudiantes mientras les enseñan las características léxicas y funcionales del discurso académico? Esta interrogante se convierte en un aspecto esencial que requiere comprender cuáles prácticas pedagógicas basadas en la investigación son más efectivas para enseñar a los estudiantes Esto cobra especial relevancia cuando se considera que el lenguaje a menudo se percibe como un medio casi transparente en el proceso general de aprendizaje y, en consecuencia, se utiliza de manera despreocupada en los géneros y la gramática (Knapp y Watkins, 2005).

El valor del discurso académico es, por supuesto, subjetivo y se apoya en una práctica discursiva social que valora este lenguaje en comparación con otros, como el lenguaje que los estudiantes usan en su entorno familiar. No obstante, si los estudiantes no tienen las herramientas metalingüísticas necesarias para comprender el lenguaje académico, se verán limitados en su posibilidad de acceder a este dominio de conocimiento académico y técnico.

Como se ha señalado con anterioridad, la LSF expone que el contexto tiene influencia sobre el lenguaje. En este sentido, es fundamental que los estudiantes aprendan a identificar las variaciones contextuales que explican las distintas elecciones lingüísticas y, de esta manera, navegar el lenguaje cotidiano y el lenguaje académico como posibilidades y no como categorías restringidas de expresión. Como una alternativa para comprender diversos géneros y registros, se propone un cambio en la manera en que concebimos la tarea de facilitar el uso de registros lingüísticos variados, como los registros cotidianos y académicos. Los docentes pueden, por ejemplo, reconsiderar estas prácticas textuales como parte de un “continuo lingüístico”, evitando así la imposición de jerarquías entre los registros y géneros lingüísticos. No obstante, es necesario llevar a cabo investigaciones adicionales para comprender las percepciones de los docentes acerca de lo que constituye una escritura académica de calidad en las aulas y cómo influyen sus creencias en las formas de comunicación valoradas en el entorno escolar (Uccelli et al., 2015). Además, la investigación debe abordar cuestiones relacionadas con la equidad y el acceso educativo, centrándose en el debate sobre el aprendizaje de lenguaje académico para los estudiantes desde una perspectiva de justicia social y pedagogía cultural y lingüísticamente sensible.

En síntesis, si se piensa la relación entre el lenguaje académico y el lenguaje cotidiano como una disputa, resolverlo implicará encontrar el equilibrio entre validar los repertorios lingüísticos de los estudiantes y al mismo tiempo enseñarles las características específicas del discurso académico. Semejante complejidad, que deriva de esta división artificial entre tipos de lenguaje, puede ser abordada a través de enfoques pedagógicos flexibles que reconozcan y respeten la diversidad lingüística de los estudiantes. En última instancia, la resolución exitosa de este enfrentamiento supondrá el reconocimiento de la riqueza de los repertorios lingüísticos individuales de los estudiantes, al mismo tiempo que se los equipa con las herramientas necesarias para participar de manera efectiva en el discurso académico. Por todo esto, un paso clave en la formación de los futuros profesores debe consistir en adoptar una perspectiva que valore la competencia lingüística como un proceso dinámico, creativo y natural. En dicho marco, los fundamentos teóricos de LSF y sus aplicaciones pedagógicas contextualizadas pueden convertirse en herramientas provechosas para lograr el objetivo planteado.

## Conclusiones

Este artículo, de enfoque teórico y conceptual, se propuso abordar una perspectiva dirigida a la aplicación de la LSF en la formación de docentes

y en la enseñanza del lenguaje, con base en su capacidad para dar atención a la diversidad cultural y lingüística. Sobre todo, se destacó su potencial para enriquecer la enseñanza y fomentar la equidad en contextos educativos diversos dentro y fuera del ámbito universitario. Como Thompson (1996) plantea, la escuela, ampliamente concebida, puede ser un espacio donde los estudiantes adquieran un entendimiento más profundo del lenguaje académico. Cuanto más transparentes y accesibles sean las complejidades lingüísticas para los estudiantes, más posibilidades habrá de que la educación incremente en su calidad y alcance.

También se ha abordado el papel fundamental de los docentes y su formación en la construcción de un futuro educativo equitativo. Se ha señalado que, en entornos educativos cada vez más diversos, los desafíos son significativos y se han identificado factores que pueden obstaculizar el acceso a oportunidades académicas. Asimismo, la literatura revisada ha resaltado la necesidad de abordar cuestiones contextuales más amplias y ha puesto el foco en el impacto crucial que los profesores tienen en el aprendizaje de los estudiantes, haciendo hincapié en la importancia de comprender el papel del lenguaje en la escuela. Asimismo, se ha señalado cómo la LSF, una teoría descriptiva del lenguaje, puede ofrecer herramientas para comprender y modificar las prácticas pedagógicas, con el fin de redistribuir de manera equitativa los recursos lingüísticos y se ha mencionado la relevancia de considerar la LSF en la pedagogía universitaria.

En el entorno escolar actual, que pone cada vez más énfasis en la alfabetización y el desarrollo del lenguaje para todos los estudiantes, los docentes desempeñan un papel preponderante al presentar de manera explícita y guiar a los estudiantes en el análisis de una amplia variedad de discursos. La LSF puede aportar a este objetivo, pues concibe al lenguaje como un proceso social enmarcado en situaciones reales. Dicha concepción no solo considera la norma lingüística, sino que abarca la diversidad de registros existentes, sin estigmatizarlos en función de su prestigio social. La integración de las distintas modalidades, desde la lengua materna hasta el lenguaje cotidiano y el académico, puede ayudar a que la enseñanza sea más sustentable, lo que resulta pertinente en entornos diversos en términos lingüísticos y culturales. Por esta razón, en el desarrollo del artículo se sugiere que dichas prácticas comunicativas se consideren como parte de un continuo lingüístico, evitando así la imposición de jerarquías entre los registros y géneros lingüísticos, en alineación al enfoque de pedagogía culturalmente relevante (Paris, 2012).

Sin embargo, aún existe un vacío en cuanto a explicar cómo los profesores en formación y en servicio pueden mejorar su comprensión de las prácticas lingüísticas desde su función. La inclusión de un componente explícito de lenguaje que vaya más allá de la conciencia lingüística convencional en los programas de formación docente puede arrojar luz sobre la relación dinámica entre el conocimiento desarrollado por los estudiantes y la alfabetización disciplinar. Tal inclusión puede profundizar la comprensión del vínculo fundamental entre el lenguaje y la alfabetización en las disciplinas y, al adoptar esta perspectiva, se reconoce que el lenguaje es esencial para la construcción de conocimiento en cada área. Esta perspectiva enriquecida puede preparar a los docentes para guiar de manera más efectiva a sus estudiantes tanto en el contenido disciplinario como en las habilidades lingüísticas esenciales e impulsar el éxito académico. Queda mucho camino por recorrer, pero esta dirección resulta prometedora en cuanto a impulsar la necesidad de explorar y explicar cómo los futuros educadores pueden desarrollar la comprensión de dicho vínculo y adaptar sus prácticas para desarrollar mejores prácticas en el aula, relativas a los propósitos lingüísticos.

**Recibido: 12/10/2023 | Aprobado: 6/12/2023**
**Publicado: 16 /1/2024.**

## Referencias bibliográficas

Achugar, M., Schleppegrell, M.y y Oteiza, T. (2007). Engaging Teachers in Language Analysis: A Functional Linguistics Approach to Reflective Literacy. *English Teaching: Practice And Critique,* 6(2), 8-24.

Adams, M., Blumenfled, W., Castaneda C. y Hackman, H. (Eds.). (2000). *Readings for diversity and social justice: An anthology of racism, antisemitism, sexism, heterosexism, ableism and classism.* Routledge.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse.* Routledge.

Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Reimagining Learning with Latinx Students through Science Family Workshops. *Journal of Latinos and Education,* 1-6.

Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M., Allexsaht-Snider, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en Estados Unidos. *Cuadernos de Investigación,* 9(1). https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use.* Praeger.

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: race, diversity, and social justice in teacher education.* Teachers College Press.

Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie y R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp.47-74). Routledge.

De Jong, E. J. y Harper, C. A. (2011). Accommodating diversity": Pre-service teachers' views on effective practices for English language learners. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 73-90.

Donohue, J. P. (2012). Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies. *Journal of English for Academic Purposes,* 11(1), 4-16

Droga, L. y Humphrey, S. (2003). *Grammar and meaning: An introduction for primary teachers.* New South Wales, Target Texts.

Eggins, S. (1994) *An Introduction to Systemic Functional Linguistics.* Pinter.

Firth, R. (Ed.). (1957) *Man and Culture: An Evaluation of the work of Bronislav Malinowski.* Routledge.

García, O. y Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners.* Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education.* 53(2), 106-116.

Gibbons, P. (2002.) *Scaffolding language learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Heinemann.

Gibbons, P. (2009). English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone. Heinemann.

González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms.*

Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education,* 25(2), 309-318.

Gort, M., Glenn, W. J. y Settlage, J. (2010). Toward culturally and linguistically responsive teacher education. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 178.

Halliday, M. (1996). Literacy and linguistics: A functional perspective. In R. Hasan y G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp.339-376).Longman.

Halliday, M. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.* University Park Press.

Halliday, M. y Hasan, R. (1989) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotician perspective* (2nd ed.). *Oxford University Press.*

Halliday, M. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar.* Arnold.

Harman, R., Buxton, C., Cardozo-Gaibisso, L., Jiang, L. y Bui, K. (2021). Culturally sustaining systemic functional linguistics praxis in science classrooms. *Language and Education,* https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1782425

Harman, R., Bui, K., Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M. Buxton, C. y Fu, S. (2022). Systemic functional multimodal discourse analysis: Multimodal composing and civic agency of multilingual youth. *Pedagogies.*

Hasan, R. y Williams, G. (1996). *Literacy in society.* London; Longman, 1996.

Knapp, P. y Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing.* Sydney: UNSW.

Lee, O., Luykx, A., Buxton, C. y Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching,* 44(9), 1269-1291.

Lenski, S. D., Crumpler, T. P., Stallworth, C. y Crawford, K. M. (2005). Beyond awareness: Preparing culturally responsive preservice teachers. *Teacher Education Quarterly,* 85-100.

Lucas, T. y Villegas, A. M. (2011). A framework for preparing linguistically responsive teachers. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 55-72.

Martin, J. y Rose, D. (2004). *Working with discourse: meaning beyond the clause.* Continuum.

Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education,* 4th Ed. Allyn & Baco.

Ndoricimpa, C. (2019). Scaffolding ESL tertiary students' challenges with essay genre: A Systemic Functional Linguistics Perspective. *International Journal of Research in English Education,* 4(4), 55-69.

Painter, C. (1996). The development of language as a resource for thinking: A linguistic view of learning. In Hasan, R., & Williams, G. (Eds.), *Literacy in society* (pp.5085). Longman.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy, a needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Lawrence Erlbaum Associates.

Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education,* 52(2), 94-106.

Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, No. 9.

Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar.* Arnold.

Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A. y Dobbs, C. L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly,* 50(3), 337-356.

Valdés, G. y Castellón, M. (2011). English language learners in American schools. Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators, 18-34.

Whorf, B. L., Carroll, J. B., Levinson, S. C. y Lee, P. (2012). *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf..* The MIT Press.