



LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES¹

Manuel Eulogio Conde Marcos²

RESUMEN: El propósito de nuestro artículo es presentar algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua, que han sido planteados por diversos autores e invitan a la reflexión. Consideramos que deberían ser tomados en cuenta en la formación de los estudiantes en una perspectiva de educación integral.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza. Lingüística. Capacitación.

O ENSINO DA LÍNGUA NA FORMAÇÃO ESTUDANTES

RESUMO: O propósito de nosso artigo é apresentar alguns aspectos relacionados com o ensino da língua, que têm sido propostos por diversos autores e convidam à reflexão. Consideramos que deveriam ser tomados em conta na formação dos estudantes em uma perspectiva de educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Linguística. Capacitação.

1 LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLADOS

En el capítulo I, La enseñanza científica del español en Hispanoamérica, Luis Jaime Cisneros (1969:10) expresa:

Una cosa es cierta. La lengua se estudia mal en la escuela y el colegio. La manejan mal los estudiantes. No la asimilan. No han aprendido a gustarla.

¹ Exposição realizada em el Simposio “PERÚ Y BRASIL: LA EDUCACIÓN INTEGRAL COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES” organizado por la Unidad de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el 27-08-13

² Magíster en Lingüística y egresado del doctorado en Lingüística. Profesor Catedrático de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Peru. E-mail: mcondemarcos@outlook.com



No saben valorarla. Es para ellos un elemento disociador antes que un vínculo de unión. Y otra cosa es peor: todos los profanos tienen recetas para la enfermedad. Entre estos profanos hay muchos que enseñan, varios que escriben textos escolares. Todos tienen, sin embargo, horror a la medicina y prefieren solazarse con el consejo vacilante de los percentiles, los “buenos autores” y el nunca bien entendido prestigio de la Real Academia. (CISNEROS, 1969, p. 10)

La cita anterior nos conduce a preguntar si la situación descrita se mantiene similar o ha cambiado en la actualidad. Considerando los avances en la formación de los docentes, el propósito de lograr una mejor enseñanza de la lengua y los aportes de la lingüística, lo esperado sería obtener una respuesta favorable.

También es importante la referencia hecha por el autor acerca de que la gramática normativa impide comprender el hecho lingüístico, por lo que reemplazarla no significa un reemplazo de términos sino un cambio radical de actitud ante la lengua. Se pasa de una situación en que la lengua era un dique entre el profesor y los alumnos a otra en que estos se convierten en observadores y hacedores de la comunicación.

2 APORTE DE LA LINGÜÍSTICA PARA LOS DOCENTES

Ante la pregunta ¿para qué sirve la lingüística al maestro de lengua?, Alberto Escobar (1972:37) dice que, entre 1962 y 1972, se ha ido tomando conciencia de lo oportuno de aceptar que prospera una disciplina científica, de carácter general, consagrada al examen del lenguaje como fenómeno de interacción social, así como de las derivaciones que de esa ciencia fluyen, en la medida en que ella se ocupa de investigar cómo y por qué funciona una determinada lengua, digamos el español o el quechua, y, consecuentemente, de establecer qué implicancias tienen sus apreciaciones para el aprendizaje y la enseñanza de las mismas.

Si bien la lingüística tiene un objeto de estudio, ello no quiere decir que su función se agote en los posibles reconocimientos e intentos descriptivos para representar la teoría del mecanismo mediante el cual un ser humano es capaz de producir y comprender mensajes lingüísticos. De algún modo ella puede contribuir a cimentar el trabajo cotidiano del maestro encargado de enseñar la lengua materna o de otra distinta de aquella aprendida en la



infancia. La hipótesis de Escobar se inspira en un convencimiento: que, en cualquier nivel educativo, la tarea del maestro de lengua española o de cualquiera otra se verá enriquecida y solventada por el apoyo, que la lingüística general y los estudios sobre la lengua que enseña le pueden brindar.

Lo anterior no implica que el maestro requiera ser un lingüista, ni siquiera un experto en el conocimiento de la historia, las tendencias doctrinarias o la bibliografía técnica de su desarrollo. Se supone más bien que el maestro extienda un voto de confianza hacia un área de estudio que no le es familiar, pero que puede proporcionarle dos tipos de materiales: a) de un conjunto de nociones teóricas que comporta la caracterización de una lengua y, consecuentemente, admita luego la revisión de una serie de nociones aceptadas por rutina, pero que deberán ser redefinidas o simplemente descartadas, y b) de una representación ordenada de los elementos que usa el hablante y las combinaciones diversas en que los utiliza, sin desconocer la prioridad de ciertas construcciones sobre otras. De este modo recibirá, ya deslindado, el esquema de lo *regular* que está implícito en el funcionamiento del sistema lingüístico, frente al campo aparentemente *asistemático* de las emisiones individuales, con las que cada persona espontáneamente emplea el sistema cuando habla. Por un lado, se puede reconocer la distinción entre *lengua* y *habla* y, por otro lado, se concibe que la *competencia* del hablante en el empleo de un sistema lingüístico depende de su posesión de la *lengua* y que cada acto de *habla* no es otra cosa que una *actualización*.

Si dispone de ambos tipos de orientación e información, tal como se ha señalado en a) y b), el profesor de lengua manejará más libremente su formación didáctica y sacará mejor partida de los textos en curso, sin perder de vista lo que se le demanda: que el alumno, según el nivel que le corresponda, perfeccione su control de la lengua mediante un cada vez más versátil uso del habla, tal y según el reto de las exigencias cotidianas se lo impone. El autor pregunta: « ¿No vivimos, acaso, y quizá si cada día más dramáticamente asediados y sometidos por el mundo y el imperio del lenguaje?» (Pág.40). En esta misma página, dice: «Si fraseáramos la apreciación de que no coinciden el mirador del profesor y el del alumno, concluiríamos en que si al lingüista lo cautiva la *lengua* (el código), al estudiante le interesa virtualmente el *habla*; que si al lingüista lo seduce descubrir el *sistema* sobre el que se funda la competencia lingüística (lo común) de los miembros de la comunidad, al alumno lo inquietan las posibilidades que se concretan en cada *acto de habla* (lo individual); de lo que se desprende la posición intermedia del maestro, cuya función más coherente consiste en aprovechar el trabajo del lingüista para atender la necesidad comunicativa del alumno, y



enriquecer al par que afianzar su habilidad instrumental, ya sea en el propio idioma o en otro que estudie».

El autor está persuadido de la importancia de incluir en el currículo para la formación de maestros un curso básico de Lingüística General que debería ser una presentación orgánica y crítica, a través de la que el alumno de Educación o el maestro que se perfecciona recibieran, en primer término, una teoría de la lengua construida sobre las premisas en que se apoyan las diversas corrientes lingüísticas, y que sería la base común sobre la que dispondría de un marco conceptual que habría de servirle para los propósitos siguientes: redefinir los objetivos de la enseñanza, revisar la elaboración de los currículos, refinar la metodología de su trabajo, redactar nuevos y más ricos materiales didácticos y criticar y evaluar los existentes, y para usar la enseñanza de la lengua como otra modalidad de combatir y desterrar prejuicios que afectan no solo a la metodología y apreciación del manejo del idioma y la escritura, sino que contribuyen a solventar el discrimen social y reflejan lo arraigado de las estructuras de dominación interna en el país.

La lingüística moderna concibe la lengua como un fenómeno de naturaleza oral. Siguiendo a Lyons (versión original de 1968, Trad. de 1979, 5ta. edición), se ha afirmado la falacia clásica de haber concedido prioridad a la *grafía* sobre el *sonido*, cuando es al revés (ver págs. 9 y 10). En términos de historia de la humanidad, el hombre habló y poseyó la lengua mucho antes que inventara el alfabeto, que en su versión más reciente no va más allá de 7 000 años. De otra parte, el niño aprende a hablar mucho antes de ir a la escuela, en donde se enriquecerá su dominio de la lengua y aprenderá a leer y escribir, o sea a cifrar y descifrar la escritura. La falacia condujo a subordinar lo *oral* a lo *escrito*, y trastocar así el proceso de enseñanza de la redacción y la lectura, al soslayar su correlato y conexión con lo oral. Tal opción ha tenido repercusiones en la historia de la lingüística y también, por cierto, en la enseñanza de lenguas, al fundar sobre un error los posteriores desarrollos didácticos.

En lingüística designamos como *lengua* al sistema estructurado de símbolos orales que permite la interacción social de una comunidad, la cual puede ser grande o pequeña, y coincidir o no con los límites políticos de un estado. Empleamos el término *dialecto* para reconocer variedades de una lengua dentro de una extensión geográfica, en cuyo dominio prevalecen ciertos rasgos lingüísticos que confieren un perfil identificable a la variedad de lengua usada en la zona, pero no impiden la inteligibilidad mutua con hablantes de otras regiones. Uno de los dialectos, por lo común, y siempre por razones extralingüísticas, suele servir como término de referencia o de nivelación sobre el que se establece el concepto de



lengua *general* o *estándar*, y con frecuencia la enseñanza de la lengua apunta a ese modelo como norma que sirve de meta a la instrucción. Además, el crecimiento de las ciudades y el desplazamiento de migrantes de otras lenguas del país y con distintos dialectos, al par que la profundización de las clases sociales y diferencia en patrones de cultura, que caracterizan a ciudades, como Lima por ejemplo, evidencian dos aspectos: a) que dentro de una ciudad hay dialectos sociales y b) que de ningún modo la norma general debe ser confundida con el lenguaje creativo de los escritores, caracterizado por algunos rasgos que responden a su finalidad estética.

Escobar (1972, p. 56-57) precisa que ninguna escuela lingüística respaldará que hay un tipo de lengua bueno o correcto *per se*, en abstracto; muy al contrario, nos muestra que hay una gran diversidad en el uso de una lengua (en parte por el tiempo, en parte por las variantes regionales, en parte por las variantes sociales y ocupacionales, en parte por el tipo de la situación en que se lo usa). Hay diversas normas: la del discurso académico, la que empleamos al redactar pero no al hablar, la que vale en la conversación en casa o con amigos. El mismo hablante oscila a lo largo del día entre uno y otro modo de hablar, salta de una norma a otra. Con el lenguaje, como con todas las formas de relación social, el hombre se adapta o desadapta al testimoniar su voluntad de identificarse o diferenciarse; y esto es lo que debe saber el maestro de lengua, aparte de las consideraciones sobre la naturaleza interna de todo el sistema lingüístico, para estar en condiciones de explicar al alumno o quien le consulte que nada hay desde la lengua misma que fundamente que unas formas son correctas y otras, incorrectas. Por tanto empieza a diluirse el sentido de corrección y en su lugar se despierta una distinta actitud frente a la naturaleza social del lenguaje y el sentido de las convenciones establecidas por el grupo con el que interactuamos verbalmente.

3 EL MULTILINGÜISMO

Pozzi-Escot, Inés (1972, p.125-126) considera que el enfoque de la realidad del lenguaje es primordial porque el planificador se enfrenta a un país múltiple y complejo dentro de cuyos marcos geográficos se dan lenguas que nos vienen de muy antiguo y lenguas de presencia más reciente en territorio peruano. Anota que el drama lingüístico peruano tiene varios perfiles. De un lado, se yergue la incomunicación de monolingües de lenguas indígenas entre sí y con los monolingües de castellano; de otro, surgen los problemas que fluyen de las lenguas en contacto y los grados y tipos de bilingüismo que generan; de un confín a otro,



tercia la coexistencia de variedades regionales y sociales, especialmente el castellano que se habla en todos los departamentos de la república con modalidades diferenciales de acento, léxico y sintaxis, sin que tengamos debida cuenta de esta pluralidad, sobre algunas de las cuales recaen valoraciones sociales negativas.

Es necesario comprender este drama para apoyar el esfuerzo de recuperación nacional. Ante las preguntas ¿en qué lengua vamos a deletrear el “desarrollo” que perseguimos?, ¿en qué dialecto regional o social?, ¿cómo podemos llegar a esa comunicación interna que se precisa para alinear a una nación en un destino común al cual cada uno contribuye y donde no hay dominantes y dominados sino participantes, miembros solidarios de un mismo aliento vital? La reflexión aconseja que se parta del conocimiento más exacto y pormenorizado posible de la situación lingüística para trazar los lineamientos de una política lingüística nacional, pues no hay planificación posible sin datos y no hay planificación lingüística si no se identifican los problemas auténticos que a nivel de lengua y comunicación se plantean.

4 LENGUA, SOCIEDAD Y CULTURA EN EL PERÚ

Escobar, Alberto y otros (1975, p. 51) afirman: «Si la función genérica de toda lengua es servir como instrumento comunicativo de una comunidad, no podemos silenciar lo estrecho del vínculo entre el fenómeno lingüístico y su contexto social. Tenemos que admitir por ello que las lenguas añaden a su función primaria otras propiedades, que son de índole social y cultural. Esto es tanto más cierto cuanto más complicado sea el mapa de la realidad idiomática de un país». De lo anterior se infiere que en una sociedad multilingüe los roles que cubren las diferentes lenguas generan un entramado de funciones y, en el caso de una sociedad monolingüe, la función es cumplida por las variedades de una sola lengua.

5 LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO: REFLEXIONES Y PROPUESTAS

En el punto 3, La enseñanza del castellano, Cerrón-Palomino, Rodolfo (2003, p.28) expresa que una lengua no es una entidad homogénea; todo lo contrario, es un «sistema diferenciado» debajo del cual se encuentran «sistemas coexistentes». De lo que se trata, pues, es de concebir la lengua como un sistema heterogéneo antes que homogéneo. Vista así, la lengua se nos presenta como un haz de dialectos, sean estos regionales, sociales o de registro.



De allí que no sería forzoso sostener que los hablantes de una lengua son potencialmente usuarios de dos dialectos, es decir, capaces de poder comunicarse en más de un dialecto o registro.

Evidentemente, hay que admitir que para que pueda darse el bidialectalismo, sobre todo tratándose de las variedades regionales, entran en juego diversos factores; asimismo, debe tomarse en cuenta la oportunidad que se les presenta a los hablantes para aprender otras variedades, sobre todo sociales.

El autor advierte, especialmente entre los profesores de lengua, dos actitudes claramente diferenciadas, pero desigualmente extendidas; la *normativista* y la *relativista*. La primera es la tradicional y, por tanto, la más difundida. Según ella, hay un castellano «correcto», «bueno», y otro «incorrecto», «malo». La tarea de la enseñanza se reduce entonces a combatir la modalidad «incorrecta» y a tratar de imponer la «correcta». Esta variedad se manifiesta, según sus defensores, en el habla de las personas cultas y, sobre todo, en las obras de nuestros clásicos. Así, pues, parecen fundirse dos criterios: el aristocrático y el literario. Si a esto añadimos un tercer criterio, el de *autoridad* –en este caso el de la Academia–, tendremos una imagen más o menos completa de los postulados en los que se sustenta la actitud normativista. Según la segunda, el fantasma de lo «correcto» o «incorrecto» desaparece. Lo únicamente pertinente es lo «socialmente aceptable». No hay, pues, variedades más «correctas» que otras; intrínsecamente, unas formas no son ni más ni menos «buenas» que otras: todo depende del momento, de la ocasión en que ellas son empleadas. En verdad, lo tenido por «correcto» en una situación dada puede tornarse «incorrecto» en otra; lo «normal» aquí puede llegar a ser «anormal» allá. O sea, pues, el criterio de corrección es relativo en el tiempo y el espacio: formas que en una época pasaban por «correctas» hoy ya no lo hacen; de igual manera, lo que para nosotros es «correcto» no lo es, a veces, en España.

A partir de tales lineamientos, Cerrón-Palomino anota que la enseñanza gramatical se entiende como el medio para alcanzar el ajuste del individuo con los contextos dentro de los cuales se mueve; hay que propugnar en el usuario «la posesión lingüística del ambiente» (CISNEROS, 1968, p.16). Así, pues, a mayor «cultura» idiomática, mayor capacidad para mimetizarse con el ambiente circundante. Entonces ya no es el caso de que simplemente el alumno emplee unas formas y eluda otras, de acuerdo con el entorno; de lo que se trata, básicamente, es de enseñarle otro u otros dialectos. En una palabra, se busca fomentar el bidialectalismo: solo así resulta más atractivo aquello del «ajuste» del individuo con su entorno sociocultural.



El autor señala que lo dicho anteriormente contiene una serie de implicancias.

a) En primer lugar supone conocer la estructura interna del español estándar y, en segundo término, la fisonomía de todas y, en lo posible, de cada una de las variedades dialectales, incluyendo aquellas que revisten las características de lenguas criollas. Sin esas descripciones, toda labor contrastiva resulta imposible. Solo de este modo podrá enseñarse la variedad estándar, no ya confiados únicamente en la intuición que se tiene acerca de ella, sino contando con algo explícito, es decir, una gramática.

b) En segundo lugar implica la preparación *ad hoc* de profesores a cuyo cargo estará la enseñanza del castellano tal como lo proponemos. Básicamente, dichos profesores debieran ser entrenados en los principios fundamentales sobre las cuales reposa la enseñanza contrastiva mediante la organización periódica de cursillos de capacitación desarrollados por especialistas.

c) En tercer lugar implica un cambio rotundo de paradigmas conceptuales, en este caso, el abandono de un esquema tradicional de pseudo valores y la sustitución por otro, inspirado en la ciencia lingüística. Se trata de erradicar una serie de prejuicios, de fomentar un cambio de actitudes, sobre todo de parte de los usuarios de la variedad estándar para con las formas de la variedad no-estándar.

La tarea es seguramente muy ambiciosa en el panorama nuestro. Para su materialización, no contamos con los medios académicos y técnicos necesarios que conduzcan a tal fin; ante esta limitación, la realidad compleja seguirá siendo un laboratorio en espera de técnicos y expertos. El autor señala que no ha tenido otra intención que la de hacer deslindes dentro de las problemática de la enseñanza del castellano en el medio: *qué* se debe enseñar a *quiénes*. Por otro lado, ha sugerido el *cómo*.

6 TAREAS PARA SOLUCIONAR EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL PERÚ

Para lograr la solución del problema de la enseñanza del español en nuestro país, Miranda Esquerre, Luis (2007:101-103) plantea, entre otras, las siguientes tareas:



a) Concientizar, crear conciencia del papel que juega la lengua en una sociedad y con respecto a cada uno de sus miembros: elemento central de la cultura; factor fundamental de identidad y de la capacidad cognitiva.

b) Entender que se aprende a oír, hablar, leer y escribir oyendo, hablando, leyendo y escribiendo: ningún joven o niño aprenderá estas actividades sin hacerlas. Ellas están muy ligadas al contexto cultural; por lo tanto, deben ser enmarcadas dentro de la cultura del estudiante.

c) Tener una idea clara de la realidad glotológica peruana y a partir de este conocimiento podremos saber qué castellano enseñar, que probablemente no sea el mismo geográfica, social y estilísticamente. Todo lo que se haga desconociendo esta realidad está condenado al fracaso y eso es lo que está sucediendo ahora.

d) ¿Por qué el Ministerio de Educación no hace un *mea culpa* sobre el reparto de textos que nos cuestan una millonada de dólares? ¿Por qué no se dedica más bien a implementar bibliotecas infantiles y juveniles en todos los colegios del país?

e) Dejar de producir profesores que saben cómo enseñar, pero no saben qué van a enseñar.

7 EL MODELO DE LENGUA

Cassany, Daniel y otros (2000, p. 25) aluden a que el modelo de lengua que la escuela propone no es el único que recibe el alumno. Hay que contar con la presencia de la familia, la televisión, la calle, los cuentos, etc. Tal vez la riqueza de la diversidad llegará a las escuelas cuando en vez de analizar las dificultades en términos de *corrección e incorrección* se analicen en términos de *adecuación e inadecuación* según el contexto de la comunicación, y se oriente la actividad escolar a desarrollar todos los recursos y todos los registros posibles de la comunicación, situando cada manera de hablar en el ámbito que le corresponda.

Los autores mencionados (2000, p. 543-544) agregan que el modelo de lengua de la enseñanza no puede ser un modelo único y absoluto: el preceptivo, correcto y digno de imitar. La enseñanza debe vehicular al máximo la diversidad de la lengua y, por lo tanto, debe presentar manifestaciones muy variadas.

Los ámbitos de uso de la lengua son diversos y las situaciones en las que un alumno se encontrará fuera de la escuela también lo son. La enseñanza tiene que proporcionarle elementos para que pueda seleccionar las estructuras lingüísticas necesarias



para cada tipo de texto o de situación, y también criterios para seleccionar el modelo de lengua más adecuado en cada caso.

El concepto de lengua que debemos transmitir a los alumnos tiene que ser real y objetivo, alejado de los discursos románticos que exaltaban la lengua del pasado en detrimento de los modelos más actuales. La lengua actual no es mejor ni peor que la de otras épocas y mucho menos que la de las demás comunidades lingüísticas; es sencillamente, y ni más ni menos, nuestro medio de comunicación.

CONCLUSIONES

1) Es conveniente conocer la realidad de la nación. Así, el planificador se enfrenta a un país multilingüe y complejo en el que hay monolingüismo, contacto de lenguas y tipos de bilingüismo. Conocer la situación lingüística servirá para trazar los lineamientos de una política lingüística nacional y llevar a cabo una adecuada planificación lingüística.

2) La tarea del maestro de lengua española o de cualquier otra se verá enriquecida y solventada por el apoyo de la lingüística y los estudios sobre la lengua que enseña. El apoyo consiste en a) un conjunto de nociones teóricas referidas a la caracterización de una lengua y la revisión de nociones para redefinirlas o descartarlas, y b) una representación ordenada de los elementos que usa el hablante y las combinaciones diversas en que los utiliza, sin desconocer la prioridad de ciertas construcciones sobre otras. Se contrasta un esquema de lo regular en el funcionamiento del sistema lingüístico frente al campo aparentemente asistemático de las emisiones individuales.

El profesor cumplirá más libremente su función didáctica y sacará mejor partida de los materiales empleados. Llevar un curso básico de Lingüística General le proporcionará un marco conceptual que ha de servirle para lograr otros propósitos. Conocer una lengua y sus variedades, una de ellas la estándar, lo conducirá a tomar una nueva actitud frente a la naturaleza social del lenguaje y al sentido de las convenciones establecidas por el grupo con el que interactúa verbalmente.

3) La lengua no es una entidad homogénea sino más bien un sistema diferenciado, un haz de dialectos regionales, sociales y de registro. Es conveniente asumir una actitud relativista, en la que lo únicamente pertinente es lo «socialmente aceptable». Por lo tanto, el criterio de corrección es relativo en el tiempo y en el espacio. La propuesta del autor es fomentar el bidualismo a fin de que sea más atractivo aquello del «ajuste» del individuo



con su entorno sociocultural, no limitarlo a su variedad, sino darle la oportunidad de asimilar las lenguas y variedades empleadas por otros grupos. Así, tenemos los casos de pobladores de comunidades andinas y amazónicas que adquirieron sus lenguas maternas y posteriormente la lengua castellana e, incluso, lenguas extranjeras en el proceso de ascenso social.

Lo anterior genera tres implicancias: a) la necesidad de conocer la estructura interna del español estándar y la fisonomía de las variedades dialectales, b) la preparación *ad hoc* de profesores con un entrenamiento en los principios fundamentales sobre los que se sustenta la enseñanza contrastiva y c) un cambio rotundo de paradigmas conceptuales.

4) Es conveniente destacar lo que señalan Alberto Escobar y otros (1975: 57): «Debería quedar claramente establecido que, para comprender los problemas de la lengua, el bilingüismo y el multilingüismo, debemos recuperar una perspectiva unitaria de la interrelación entre lengua, sociedad y cultura». Esto también corresponde a los países en los que hay una realidad similar.

5) Es necesario hacer deslindes de tres aspectos importantes: *qué* se debe enseñar a *quiénes* y *cómo*. Están en juego el modelo de lengua que se enseñará en el aula, el grupo de alumnos con sus características lingüísticas diversas y la metodología adecuada para favorecer una enseñanza adecuada.

6) Conviene destacar las tareas planteadas por Miranda Esquerre:

a) Lograr la concientización del papel que cumple la lengua en una sociedad con respecto a cada uno de sus miembros.

b) Lograr que las actividades de oír, hablar, leer y escribir estén enmarcadas dentro de la cultura del estudiante.

c) Tener la idea clara de la realidad glotológica peruana para saber qué castellano enseñar.

d) Capacitar a los profesores en los fundamentos de lingüística general a fin de que estén mejor preparados en qué van a enseñar en el curso de Lengua.

7) Un modelo de lengua no es el único que recibe el alumno en el aula, debe estar regido por los conceptos de *adecuación* e *inadecuación* según el contexto de la comunicación y debe situar cada manera de hablar en el ámbito que le corresponde. El concepto de lengua que debemos transmitir tiene que ser real y objetivo, alejado de los discursos románticos en detrimento de los modelos más actuales, pues, la lengua actual no es mejor ni peor que la de otras épocas y mucho menos que la de las demás comunidades lingüísticas: es nuestro medio de comunicación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria (2000). **Enseñar lengua**. Editorial Graó, de IRIF, S L, 6ª edición, Barcelona.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo (1972). En **El reto del multilingüismo en el Perú**. Compilador: Alberto Escobar, Perú Problema 9, Instituto de Estudios Peruanos.

_____. (2003). **Castellano andino**. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

CISNEROS, Luis Jaime (1969). **Lengua y enseñanza**. Librería Studium S. A., Lima, Perú.

ESCOBAR, Alberto (1972). **Lenguaje y discriminación social en América Latina**. Editorial Carlos Milla Batres, Lima, Perú.

ESCOBAR, Alberto; MAR, José Matos y ALBERTI Giorgio (1975). **Perú ¿país bilingüe?** Perú Problema 13. Instituto de Estudios Peruanos, Lima, Perú.

MIRANDA ESQUERRE, Luis (2007). **La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad**. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina- Sede Perú.

POZZI-ESCOT, Inés (1972). **El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional**. En **El reto del multilingüismo en el Perú**. Compilador: Alberto Escobar, Perú Problema 9, Instituto de Estudios Peruanos.