

Escritura, variación lingüística y escolarización

Concepciones de docentes y producciones de alumnos en la zona andina rionegrina.

Autor:

Iparraguirre, María Sol

Tutor:

Scheuer, Nora ; Acuña, Leonor

2012

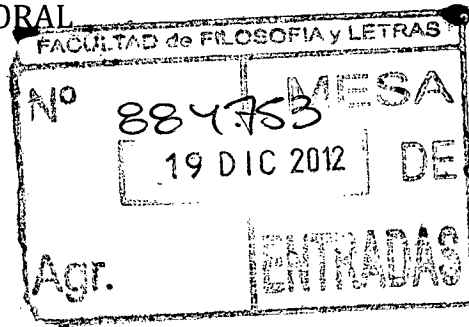
Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis
17.4.8

Tesis 17.4.8

TESIS DOCTORAL



ESCRITURA, VARIACIÓN LINGÜÍSTICA Y ESCOLARIZACIÓN

CONCEPCIONES DE DOCENTES Y PRODUCCIONES DE ALUMNOS
EN LA ZONA ANDINA RIONEGRINA

Lic. María Sol Iparraguirre

Directora: Dra. Nora Scheuer

Codirectora y Consejera de estudios: Prof. Leonor Acuña

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Presentación	9
Estructura y organización de la tesis	15
Capítulo 1: La escritura. Características, usos y funciones	17
1.1. La escritura como práctica sociocultural.....	19
1.2. La escritura como actividad cognitiva.....	23
1.3. La escritura como sistema de representación.....	25
1.4. Escritura, lengua escrita y lengua oral.....	29
1.5. Entre oralidad y escritura. La palabra.....	36
1.6. Aproximaciones a una definición de palabra.....	41
Capítulo 2: Aprender a escribir	49
2.1. Alfabetización: definiciones y alcances.....	51
2.2. El aprendizaje de la escritura.....	57
2.2.1. Los primeros pasos de los niños por el camino de la escritura.....	60
2.2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la escuela primaria	67
2.2.3. Aprender a escribir en distintos entornos socioculturales.....	73
2.3. Las concepciones de los docentes sobre la lengua escrita, su aprendizaje y enseñanza.....	77
Capítulo 3: Un enfoque variacionista aplicado al estudio de la lengua escrita en la escuela	81
3.1. Lengua, cultura e identidad.....	83
3.1.1. Acerca de variedades lingüísticas, códigos y registros.....	84
3.1.2. Cuestiones lingüísticas, cuestiones de Estado.....	89
3.1.3. Lengua y escuela.....	91
3.1.4. La orientación académica de la lengua escolar.....	95
3.2. Variación en lengua escrita: niveles lingüísticos y géneros discursivos.....	98
3.3. Panorama sociodialectológico patagónico.....	104
3.4. La diversidad lingüística como desafío escolar.....	106
Capítulo 4: El estudio: Objetivos, delimitación y metodología	111
4.1. Motivos y objetivos.....	111
4.1.1. Las concepciones lingüístico-educativas de los docentes.....	115
4.1.2. Las producciones de los alumnos	117
4.1.3. La relación entre las concepciones lingüístico-educativas de los docentes y las producciones de los alumnos.....	121
4.2. Las escuelas.....	121
4.2.1. La Escuela Céntrica.....	125
4.2.2. La Escuela Periférica.....	129
4.2.3. La Escuela Rural.....	136
4.2.4. La Escuela-Hogar.....	141
4.3. Los participantes	145

4.3.1. Docentes.....	146
4.3.2. Alumnos.....	147
4.4. Perspectiva metodológica.....	149
Capítulo 5: Hacia el estudio de las concepciones de los docentes. Aspectos metodológicos.....	153
5.1. Instrumento y procedimiento de obtención de la información.....	154
5.2. Participantes.....	160
5.3. Procedimiento de análisis: la lexicometría.....	162
Capítulo 6: Concepciones de los docentes acerca de sus alumnos como hablantes, escritores y aprendices.....	169
6.1. La variedad lingüística de los alumnos.....	170
6.1.1. La lengua del docente y la de los alumnos.....	170
6.1.2. La lengua de sus alumnos y la de los alumnos de otras escuelas.....	179
6.1.3. La distinción entre oralidad y escritura en las producciones de los alumnos.....	185
6.2. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua en la escuela primaria.....	194
6.2.1. Progresos en la expresión oral y escrita durante la escolarización.....	195
6.2.2. Dificultades de los alumnos al escribir.....	204
6.2.3. El rol de las familias en el aprendizaje de la escritura.....	215
6.3. Hacia una interpretación conjunta de los resultados.....	221
Capítulo 7: Hacia el estudio de la escritura de los alumnos: Aspectos conceptuales y metodológicos.....	227
7.1. Tareas y procedimiento de obtención de la información.....	228
7.1.1. Descripción.....	229
7.1.2. Narración.....	231
7.1.3. Carta de lectores.....	232
7.1.4. Instrucciones.....	237
7.1.5. Cuatro tareas, cuatro aproximaciones a la escritura de los alumnos.....	240
7.2. Participantes.....	243
7.3. Análisis del corpus.....	245
7.3.1. Perspectiva de análisis.....	245
7.3.2. Sistema de categorías.....	248
7.3.3. Procedimiento de categorización.....	275
7.3.4. Desde una categorización de palabras hacia una estadística de palabras: el Análisis de Correspondencias y el Análisis de Clasificación.....	278
Capítulo 8: Alumnos de distintos grupos escolares describen el lugar donde viven: “¿como es el barrio que vivo yo?”.....	285
8.1. La aplicación del Análisis de Correspondencias y del Análisis de Clasificación.....	286
8.2. Resultados.....	288
8.3. Síntesis y recapitulación de los resultados.....	315
Capítulo 9: Alumnos de distintos grupos escolares escriben una historia: “había una vez un día especial y le dije a mi mamá que me cuente un cuento”.....	323
9.1. La aplicación del Análisis de Correspondencias y del Análisis de Clasificación.....	324
9.2. Resultados.....	326
9.3. Síntesis y recapitulación de los resultados.....	351
Capítulo 10: Alumnos de distintos grupos escolares responden una carta de lectores: “Hola ana yo bengo a alludarte”.....	357
10.1. La aplicación del Análisis de Correspondencias y del Análisis de Clasificación.....	358
10.2. Resultados.....	360
10.3. Síntesis y recapitulación de los resultados.....	379

Capítulo 11: Alumnos de distintos grupos escolares escriben instrucciones: “Así es como se debe jugar a las escondidas”	385
11.1. La aplicación del Análisis de Correspondencias y del Análisis de Clasificación	386
11.2. Resultados.....	388
11.3. Síntesis y recapitulación de los resultados.....	404
Capítulo 12: Conclusiones	409
12.1. Concepciones lingüístico-educativas de los docentes: los alumnos como hablantes, escritores y aprendices.....	410
12.2. Estilos lingüístico-discursivos y modalidades de apropiación de la escritura en alumnos de tercer y séptimo grado.....	414
12.2.1. La descripción.....	417
12.2.2. La narración.....	423
12.2.3. La carta de lectores.....	428
12.2.4. Las instrucciones.....	433
12.2.5. Un recorrido por las producciones textuales a lo largo de las cuatro tareas.....	436
12.3. Implicancias educativas en base a una interpretación integradora de los resultados.....	445
12.4. Limitaciones del estudio y perspectivas futuras.....	448
12.5. A modo de cierre.....	450
Referencias	453
Anexos (formato digital)	475
Anexo 1: Etiquetas asignadas a cada uno de los alumnos participantes	
Anexo 2: Código nominal asignado a cada grado y escuela en forma combinada	
Anexo 3: Guión y desgrabación de las entrevistas a los directores	
Anexo 4: Cuestionario y transcripción de las respuestas de los docentes	
Anexo 5: Producciones escritas de los alumnos	
Anexo 6: Planillas base para el Análisis de Clasificación	

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis doctoral implica un trabajo de muchísimas horas en solitario, pero nunca sola. Son muchas las personas y las instituciones que me acompañaron y apoyaron para que pueda alcanzar esta meta y sacar el mayor provecho de ella. Todas ellas, personas e instituciones, hicieron fundamentales aportes que ayudaron a concretar y mejorar esta tesis, materialización de un proceso individual en el marco de un intenso intercambio colaborativo. Con gran afecto extiendo mis agradecimientos, esperando dedicar justas palabras a quienes van dirigidos.

Querría comenzar por mis directoras de tesis y becas doctorales, quienes con su dedicación y generosidad intelectual guiaron mi camino haciendo de cada paso una instancia de aprendizaje única: Nora Scheuer, Leonor Acuña y Montserrat de la Cruz. Gracias por enseñarme que la sensibilidad y la creatividad son atributos necesarios en la tarea de investigación y por no dejarme olvidar que detrás de la “etiqueta” asignada a cada participante de mi estudio está, primero y ante todo, la persona: la voz, el sentir y el pensar de un alumno, un maestro o un director de escuela.

A Nora le agradezco en particular su dedicación sin igual, su seguimiento y el haber compartido su increíble capacidad formativa e intelectual. Gracias por tu confianza y apoyo en las distintas partes de este *relato* doctoral: al inicio, prácticamente sin siquiera conocerme; durante, cuando la toma de decisiones resultaba crucial; y al final, con plazos apremiantes y vicisitudes inesperadas. La conclusión de esta historia abre nuevas posibilidades de intercambio, nuevos relatos, cuyo desarrollo espero transitar con altas expectativas. A Leonor, por haberme iniciado en el fascinante y nunca concluíble camino de la investigación y por haberme transmitido, como profesora de grado primero y como directora de proyectos de investigación posteriormente, un profundo interés por la variación lingüística y, muy especialmente, por los hablantes. Gracias por tu apoyo a lo largo de todos estos años y por haberme llevado a la Argentina del mistol. A Montserrat quiero agradecer su fundamental aporte al estudio con los docentes y las horas dedicadas a explicarme la lexicometría. Su aguda mirada para interpretar los datos constituyó una guía analítica permanente.

Deseo agradecer a las escuelas, por su confianza y por abrirnos sus puertas para llevar a cabo la investigación. A los supervisores y directores, sin cuya excelente predisposición este trabajo no habría sido posible. A los docentes, por permitirme ingresar a sus aulas y por dedicar parte de su tiempo a completar el cuestionario con gran interés. Y muy especialmente a los chicos, por mostrarme parte de su mundo. A ellos dedico este trabajo.

Deseo destacar a los organismos e instituciones nacionales que apoyaron mi formación doctoral, brindando un aporte clave para la realización y culminación de esta tesis. Agradezco a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) el financiamiento de una Beca de Iniciación para estudios doctorales a través del PICT 06-1607 y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) le agradezco el financiamiento de una Beca de Postgrado Tipo II, así como su apoyo a través del PIP 1029. El Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue me abrió sus puertas durante mis años de tesista, brindándome un espacio en sus instalaciones, y contribuyó con el financiamiento de viajes y materiales a través del proyecto B139. Deseo agradecer también a la Universidad de Buenos Aires, institución que me brindó tanto la formación de grado como de posgrado.

Varias son las personas que de distintos modos estuvieron presentes durante este proceso y a quienes también quiero recordar en este momento. A las estadistas del Centro Regional Universitario Bariloche, Nora Baccalá y Gilda Garibotti. Gracias, Nora, por tu siempre excelente predisposición para resolver nuestras interminables dudas (muchas veces incluso, reiterativas) y por compartir tu amplia experiencia y conocimiento con nosotras. Gilda, gracias por compartir con nosotras tu espacio de trabajo, y por tu enorme ayuda para simplificar la tarea minuciosa usando R, dedicando tiempo a elaborar esas funciones que tanto me sirvieron. Y, en especial, gracias por tu paciencia y ganas de ayudarme a entender la estadística. A Ana Pedrazzini, con quien afortunadamente comparto mucho más que el escritorio de trabajo y con quien espero compartir en el futuro, además, trabajos conjuntos. Gracias por tus consejos y tu estímulo. A Astrid Bengtsson, Mónica Echenique y Silvina Márquez, por el excelente compañerismo, la escucha atenta en las presentaciones de equipo y sus siempre constructivos comentarios. A Natalia San Sebastián, por su ayuda para la transcripción y el análisis de las entrevistas a los directores de las escuelas. A Laura Eisner, por intentar dilucidar conmigo el análisis de los roles semánticos. Que sea el inicio de fructíferos intercambios. A Ann Borsinger, por su generosidad en ayudarme a resolver dudas lingüísticas, incluso días domingos. A mis compañeros de *Desde la Patagonia, difundiendo saberes*, quienes me “hicieron el aguante” estos últimos meses en los que debí abocarme por completo a escribir la tesis.

A mis amigos del alma: Vero, Pía, Sol, Amancio, Marisa, Gaby, Fer, Deni... Gracias por la paciencia y por entender tantos “no puedo”. A Cris y toda su familia, por su generosidad y afecto entre presentación y presentación a congresos. Esos días en Madrid (¡y en Vera!) fueron una experiencia absolutamente inolvidable, llena de momentos para atesorar.

Quiero finalizar mis agradecimientos dedicando especiales palabras a toda mi familia. Gracias por simplemente querer que yo fuera quien quisiera ser. A mis papás y a mi hermana, representantes concretos de un ideal, son el modelo respecto del cual siempre compararé a otros y a mí misma. Para ellos no alcanzan las palabras. Gracias por tanto empuje a puro amor. A mi compañero durante los últimos trece años, por apoyar mi formación de grado y posgrado con el mate siempre dispuesto y hacer de jurado de finales ensayados una y otra vez. Gracias por tu sostén y por haber mechado tantos años de estudio con las mejores aventuras jamás vividas, más acá y más allá del mar.

PRESENTACIÓN

La función central de la escuela es enseñar para que niños y jóvenes adquieran los saberes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable y su inserción en el mundo. (...) La preocupación por la desigualdad tracciona al sistema educativo en múltiples sentidos, lo interroga acerca de qué oportunidades de aprendizaje es capaz de generar y garantizar en toda su complejidad. (...) En ese marco de búsqueda por la igualdad de derechos y conciencia de la diversidad cultural, (...) se impone asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y la producción cultural (...) de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas. (...) En ese mismo sentido, es preciso reconocer también la diversidad de problemáticas, saberes, formas de expresión de “una” infancia y “una” juventud que no pueden ser consideradas de manera universal. Es necesario considerar infancia y juventud en un sentido plural que permita reconocer la heterogeneidad de trayectorias escolares, identidades culturales, étnicas y lingüísticas, que interpelan al sistema educativo configurando nuevas demandas para la enseñanza.

Introducción a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004

Esta tesis doctoral es el resultado del intento por dar respuesta a preguntas que, mezcla de intriga y preocupación, se encuentran atravesadas por la relación entre variación lingüística y educación formal: ¿Qué aspectos socioculturales –en especial, lingüísticos- influyen sobre los diferentes modos en que niños de distintos entornos socioeducativos resuelven el aprendizaje de la escritura durante su escolarización y se integran en la escuela primaria? ¿Cómo escriben niños que provienen de diferentes grupos socioculturales? Desmarcándonos de visiones deficitarias y exclusivamente

normativas, ¿qué recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos ponen efectivamente en juego al escribir diferentes tipos de textos? ¿Cuáles son las diferencias y las coincidencias entre la producción escrita de niños de distintos grupos socioculturales, y entre ésta y la lengua escrita que se utiliza y enseña en la escuela? ¿Cómo conciben los docentes a sus alumnos en tanto hablantes, escritores y aprendices? ¿Qué tipos de vinculaciones se encuentran entre las concepciones de los docentes y las producciones escritas de sus alumnos?

Estos interrogantes orbitaron el desarrollo de mi trabajo de doctorado, al que sitúo como el inicio de un recorrido de progresivo conocimiento y comprensión de las distintas aristas del tema que nos propusimos estudiar: la relación entre escritura y variación lingüística en la escolarización.

Abordamos esta relación desde dos miradas que se complementan mutuamente y atienden a los dos actores principales del proceso de escolarización -docentes y alumnos-, situándonos en cuatro comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas de la Patagonia Andina. Por un lado, estudiamos las concepciones de los docentes de esas comunidades escolares acerca de la lengua y el aprendizaje de la escritura por parte de los alumnos de su escuela; y por otro, estudiamos los recursos lingüístico-discursivos desplegados por alumnos de tercer y séptimo grado de esas mismas comunidades escolares en cuatro tareas de escritura con diferentes características y orientadas a distintos tipos textuales. De este modo, nos aproximamos tanto a las valoraciones, expectativas y supuestos de los docentes acerca de sus alumnos en tanto hablantes, escritores y aprendices, como a los estilos lingüístico-discursivos adoptados y a las modalidades de apropiación de la escritura manifestados por sus alumnos al escribir, según el género y tipo textual. Nos interesa conocer los distintos modos en que alumnos con diferentes características socioculturales escriben textos

cuando están completando el primer ciclo del nivel primario y cuando están completando el nivel primario en su totalidad. En particular, queremos conocer en qué consisten esas diferencias atendiendo a su construcción textual a partir de su uso de categorías léxicas, de estructuras sintácticas y semánticas y de ciertos aspectos morfo-ortográficos.

La escritura, por su naturaleza multidimensional y alta imbricación cultural, requiere para su estudio un abordaje que complemente los aportes de distintas disciplinas. En tanto expresión lingüística, el lenguaje siempre se nos presenta, parafraseando a Saussure (1916/2005), multiforme y heteróclito; complejo, multifacético, fragmento de un universo de sentidos, muestra incompleta de formas y significados siempre cambiantes. Se impone necesariamente un estudio situado, que considere el texto en íntima vinculación con su contexto de producción. Las inquietudes que dieran origen a este estudio cabalgan también –manteniéndonos cerca de las metáforas saussureanas- entre diferentes dominios; apelamos así a cuerpos de conocimientos elaborados desde distintas disciplinas, fundamentalmente la lingüística, la psicología y la educación.

Desde enfoques contemporáneos de la alfabetización (Cassany, 1999; Ferreiro, 2000b; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Snow, 2007), se considera que los alumnos, en tanto escritores, deben adquirir conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Castelló, 2002) que les permitan desplegar los recursos necesarios para utilizar eficazmente la lengua escrita en diferentes situaciones y con distintos fines; entre ellos, aprender y demostrar otros conocimientos, participar en diversas actividades sociales, expresarse y conformar su identidad. Los niños que se desarrollan en sociedades alfabetizadas incorporan desde su temprana infancia conocimientos acerca de la lengua escrita, incluyendo la identificación de diferencias entre géneros discursivos y la progresiva producción de textos de distintos tipos y variedad de formas lingüísticas atendiendo a la calidad literaria y a la estructura textual.

Los conocimientos y usos mencionados varían notablemente no sólo entre alumnos de diferentes edades y niveles educativos, sino también entre alumnos con diversas características socioculturales (Ball, 2006; Ferreiro, 2002a; Prior, 2006), lo que a su vez puede afectar su integración e incluso su permanencia dentro del sistema educativo (Adger, Wolfram y Christian, 2007). Ello se debe en gran medida a que distintos grupos sociales tienen distinto grado de acceso a los productos culturales (incluida la variedad lingüística) valorados y legitimados por quienes concentran el poder-político, intelectual, económico- en dicha sociedad. Tomando las palabras de Bourdieu, “la aceptabilidad social no se reduce (...) únicamente a la gramaticalidad. De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio” (1985: 35). La variación lingüística podrá constituir un problema, entonces, donde las oportunidades a las que pueda acceder una persona dependan, directa o indirectamente, en mayor o menor medida, de las características de su variedad lingüística y de las variantes de las que disponga.

En la Argentina, la diversidad lingüística es el resultado de la presencia histórica de gran cantidad de culturas diferentes: lenguas indígenas, lenguas africanas y numerosas lenguas inmigratorias, incluido entre ellas el español (Censabella, 1999). A este panorama lingüístico se suma el hecho de que el contacto entre esas lenguas –en épocas pasadas o en la actualidad-, así como los procesos de cambio producto del dinamismo inherente a todas las lenguas, han resultado en variedades del español en las cuales se evidencian tanto características derivadas del contacto con las distintas lenguas mencionadas, como características vinculadas al recambio generacional, a las migraciones internas y a las siempre cambiantes dinámicas sociales. Así, las distintas variedades socio-dialectales se distancian entre sí en diversos grados y formas, abarcando diversos aspectos de los sistemas lingüísticos: podemos percibir pronunciaciones diferentes (a nivel fonético y

fonológico), variaciones en concordancias (a nivel morfo-fonológico), uso de distintos vocablos (a nivel del léxico), construcciones que difieren en el orden de las palabras o en las estructuras que las conforman (a nivel lexicogramatical), etc.

La lengua de los ámbitos oficiales de nuestro país, que coincide en varios aspectos con usos y formas lingüísticas de los sectores medios y altos de zonas urbanas, se distancia de las demás variedades socio-dialectales en diversos grados y formas. A esta variedad se le ha atribuido, precisamente para poder cumplir con todas las funciones oficiales, un estatus social diferente, en base al establecimiento de una norma que distingue entre los usos aceptados y los no aceptados. Es decir, ha sido objeto de un proceso de estandarización que conduce, como explica Acuña (2003b), a que la variedad estandarizada sea considerada prestigiosa y “correcta” frente a las demás variedades que, en contraste, pueden ser percibidas, frecuentemente, como usos inapropiados o “incorrectos”. Y esto se debe justamente al hecho de que los rasgos de una variedad estándar surgen por contraste asociados a los sectores sociales que poseen prestigio en base a su posición en la sociedad; se juega el acceso a aquellos ámbitos –y la permanencia en ellos- que permiten a un individuo convertirse en miembro pleno de la sociedad (Cook-Gumperz, 1988b). De entre tales ámbitos, la escuela adquiere especial relevancia.

En la educación formal, se destaca el lenguaje, dentro de los “muchos factores que influyen y dan forma al resultado de los procesos de aprendizaje” por haberse constituido en “el medio de todo intercambio educativo” (Cook-Gumperz, 1988a, p. 22). No dominar la lengua de los usos oficiales puede privar a las personas de diversas posibilidades sociales; en el ámbito de la educación, no dominar la variedad lingüística que constituye el medio y la meta de enseñanza, puede dificultar a un niño el avance fluido en su escolarización. A ello habría que añadir que la escritura suele ser enseñada a partir de la lengua escolar, distante de la variedad de los niños en diversos modos -así como también

de la variedad de gran cantidad de docentes- y fundada en gran medida en la lengua instaurada por los manuales escolares “penetrando” en la escuela como variedad “natural”, modelo de enseñanza y de uso en la escritura (López García, 2010a).

De acuerdo con lo expuesto, consideramos que abordar la relación entre escritura y variación lingüística en contextos escolares nos aproximará a conocer y comprender, al menos parcialmente, parte de los desafíos con los que se encuentran los docentes en su práctica de enseñanza cotidiana, así como parte de los desafíos a los que se enfrentan alumnos al aprender a escribir en una escuela primaria.

En este sentido, conocer las percepciones, valoraciones y expectativas de los docentes respecto de las características de la lengua que hablan y escriben sus alumnos, de sus progresos y dificultades, así como de las ayudas familiares para el aprendizaje de la escritura, nos acercará a uno de los componentes de la situación de enseñanza-aprendizaje áulica que repercute sobre los modos en que alumnos de distintos entornos socioculturales se integran en la escuela. Tal conocimiento nos permitirá comprender cómo los docentes perciben las características sociolingüísticas de los alumnos y las expectativas de logros que elaboran para ellos, las cuales impregnan las actitudes y prácticas de los docentes al enseñar y vincularse con sus alumnos, favoreciendo y fomentando su aprendizaje y empoderamiento en tanto aprendices en algunos casos, o dificultándolo ante el desencuentro en otros (Adger, Wolfram y Christian, 2007; Bixio, 2000; Ford, 1984; Saville Troike, 2005).

Por otra parte, conocer las distintas formas lingüístico-discursivas en que los alumnos resuelven diferentes demandas de composición escrita –que responden a distintos esquemas textuales, funciones y perspectivas (Bronckart, 2004; Ciapuscio, 1994; Heinemann y Viehweger, 1991)- en su contexto escolar constituye un aporte esencial para abordar una enseñanza de la lengua escrita que considere e integre los conocimientos y

recursos con los que efectivamente cuentan los alumnos (Donovan y Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2006). Tal integración favorecería usos eficaces y reflexivos por parte de estos alumnos de la lengua escrita como herramienta comunicativa y cognitiva (McCutchen, Teske y Bankston, 2010; Kellogg, 1994; Olive *et al.*, 2009).

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis doctoral cuenta con doce capítulos. Los primeros tres capítulos abordan los antecedentes del tema y establecen el marco conceptual de la investigación. Esta revisión se orienta a reflexionar respecto de la lengua escrita como objeto de estudio, sus características, usos y funciones (Capítulo 1); respecto de su aprendizaje, abordando los alcances del concepto de *alfabetización* y los distintos recorridos de los niños en el aprendizaje de la escritura en forma previa a su ingreso a la educación formal y durante la escolarización, así como el rol que las concepciones de los docentes tienen sobre este aprendizaje (Capítulo 2); y respecto de las implicancias y los aportes de una aproximación a un estudio sobre escritura desde un enfoque variacionista (Capítulo 3).

El Capítulo 4 da cuenta del recorte del problema de investigación y su fundamentación. Explicitamos en este capítulo la delimitación del estudio completo (compuesto por dos estudios, conforme la doble perspectiva adoptada: uno de ellos aborda concepciones lingüístico-educativas de los docentes, mientras que el otro aborda textos de los alumnos), así como los motivos y objetivos que lo orientan, presentando las comunidades escolares seleccionadas para el mismo, y damos cuenta de la perspectiva metodológica adoptada en nuestra aproximación a la información.

Los capítulos 5 y 6 abordan el estudio de las concepciones de los docentes. En el Capítulo 5 establecemos y explicamos el marco metodológico específico de este estudio,

y describimos el procedimiento de obtención de la información así como el procedimiento de análisis. En particular, presentamos a los participantes del estudio, damos cuenta del diseño del instrumento y de la forma de indagación, y explicamos el método de análisis estadístico aplicado a la información brindada por los docentes. En el Capítulo 6 damos cuenta de los resultados del estudio de las concepciones de los docentes acerca de la lengua como variedad lingüística y el aprendizaje y la enseñanza de la lengua en la escolaridad primaria.

En los cinco capítulos que siguen abordamos el estudio de los textos de los alumnos. En el Capítulo 7 establecemos y describimos las cuatro tareas de escritura diseñadas, presentamos a los participantes de esta parte del estudio y damos cuenta del enfoque adoptado para el abordaje de los corpus relativos a las cuatro tareas. En particular, damos cuenta del sistema de categorías lexicogramaticales y morfo-ortográficas utilizado, realizamos un repaso sobre el marco conceptual que lo guió y detallamos el procedimiento y los métodos de análisis empleados. A continuación presentamos los resultados obtenidos en las distintas tareas de escritura realizadas por los alumnos participantes: en el Capítulo 8 los textos descriptivos, en el Capítulo 9 los textos narrativos, en el Capítulo 10 los textos epistolares y en el Capítulo 11 los textos instruccionales.

Por último, en el Capítulo 12, presentamos las conclusiones del estudio doctoral. Abordamos en primer lugar aspectos relacionados a la interpretación individual de los resultados de cada uno de análisis realizados –sobre las concepciones de los docentes y sobre las producciones escritas de los alumnos-, para pasar luego a una interpretación conjunta, articulando los resultados de ambos estudios. También planteamos limitaciones del estudio y esbozamos sus implicancias educativas y perspectivas futuras de investigación.

CAPÍTULO 1

La escritura

Características, usos y funciones

La escritura puede resultar tan cotidiana y familiar como difícil de definir y comprender (Harris, 1999). Ello se debe fundamentalmente a dos cuestiones: su alta pregnancia en la gran mayoría de las sociedades actuales y su naturaleza multidimensional.

La alta pregnancia de la escritura en nuestra cotidianidad y organización social - fundamentalmente en contextos urbanos- nos dificulta concebir la vida actual sin ella (Halliday, 1990). Utilizamos la escritura en todo tipo de actividades e interacciones sociales, recurrimos a materiales escritos para obtener y dar información de diversos tipos y nos valemos de la escritura también para nuestro entretenimiento, ya sea por medio de la lectura placentera como de la producción de escrituras bajo distintas formas de juego.

Su naturaleza compleja y multifacética (Huamán, 2003) habilita concebir la escritura bien como objeto o como producto, bien como práctica o, mejor, como una

actividad sociocultural que implica tanto el producto resultante -la palabra escrita- como sus usos y los procesos orientados tanto a la expresión y la comunicación como a su apropiación por parte de las personas. Es evidente entonces que la escritura involucra al mismo tiempo un plano individual y un plano social. Es decir, cada persona, al aprender a escribir, incorpora un instrumento -al decir de Martí (2003)- que transforma y potencia la cognición. La escritura ofrece un registro externo en gran medida permanente, permite la circulación social de esos registros y el trabajo intelectual colectivo, y favorece que la mente se vuelva en cierto modo “externamente programable” (Donald, 2000: 23), llevando así a extender, compartir y regular la mente. Esta herramienta es utilizada así para un amplio repertorio de funciones individuales y sociales, encontrándose por tal razón organizada de acuerdo con propiedades y convenciones que regulan el modo en que la escritura, en tanto sistema de representación, es utilizada y entendida.

De particular importancia resulta la escritura (y, por supuesto, la lectura) en contextos de educación formal, por su constante presencia y uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. En particular, la apropiación de la escritura como “objeto de conocimiento”, la apropiación de los “usos escolares de la lengua escrita” y la apropiación de nuevos conocimientos por intermedio de textos escritos por parte de los niños constituyen tres procesos escolares (Rockwell, 2000: 302-303). A ellos podríamos añadir las instancias de evaluación escrita.

Recorreremos en primer lugar las principales características de la escritura: la compleja interrelación entre usos y funciones de orden sociocultural (1.1), cognitivo (1.2) y representacional (1.3), conforme la propuesta de Scheuer, de la Cruz y Pozo (2010), y abordaremos a continuación las continuidades y discontinuidades entre escritura, lengua escrita y lengua oral (1.4). Luego introduciremos el estatuto de la palabra en tanto unidad lingüística y gráfica, dando cuenta de las ventajas y limitaciones de centrar el análisis en

dicha unidad y estableciendo el marco conceptual que nos guiará en su identificación y delimitación a lo largo de nuestros análisis (1.5 y 1.6).

Un análisis basado en un corpus escrito requerirá considerar que así como la construcción de los sistemas de escritura constituyó en el orden filogenético un logro cultural que implicó un largo y complejo proceso y modificó el funcionamiento social, su apropiación por parte de las personas presupondrá asimismo una reconstrucción del sistema de escritura en el propio aparato cognitivo, modificándolo profundamente. Conocer estos procesos, las implicancias la escritura como tecnología que realiza una mediación simbólica, comprender sus similitudes y diferencias con otros sistemas de representación y su particular relevancia social e individual resulta así esencial para abordar el estudio central de esta tesis doctoral.

1.1. LA ESCRITURA COMO PRÁCTICA SOCIOCULTURAL

De acuerdo con Scheuer, de la Cruz y Pozo (2010: 68-69), pensar la escritura como práctica sociocultural implica que la producción, circulación e interpretación de materiales escritos opera “generando, transmitiendo y transformando significados que median las formas en que las personas se relacionan entre sí y con su ambiente”. Es decir, tanto los instrumentos y los medios utilizados para producir grafías como el código mismo (en nuestro caso, alfabético) tienen una profunda imbricación sociocultural.

El estudio de los orígenes de los sistemas de escritura tal como los conocemos hoy requiere un análisis (muchas veces especulativo) de las condiciones, procesos y eventualmente restos arqueológicos de sociedades a lo largo de aproximadamente cinco milenios (Calvet, 2001; Haarmann, 1995; Sampson, 1985), lapso de considerable extensión temporal, aunque mínimo al compararlo con la historia de la humanidad y de

relativa reciente aparición. El desarrollo de los diferentes sistemas de escritura dista de haber sido un proceso lineal y unidireccional -de la representación logográfica a la silábica y luego a la alfabética, como propuso, por ejemplo, Gelb (1963)-, sino un proceso con múltiples soluciones sucesivas y coexistentes (Calvet, 2001; Olson, 2009) , pudiendo darse incluso representaciones fonográficas y logográficas en un mismo sistema simultáneamente, como sucedió en la escritura sumeria (Sampson, 1985). Diversos sistemas de escritura fueron elaborados por distintas culturas en diferentes y distantes zonas geográficas, reconociendo en la actualidad principalmente tres desarrollos antiguos independientes (el sistema cuneiforme sumerio, el sistema ideográfico chino y el sistema jeroglífico maya) y varios otros sistemas de escritura vinculados o incluso derivados de aquellos (Donald, 1991; Schmandt-Besserat y Erard, 2008; Sampson, 1985; Sennner, 1991). De allí que resulte más adecuado hablar de *historia de las escrituras* (Calvet, 2001: 24). Este recorrido histórico, si bien contribuye a una comprensión profunda del funcionamiento y las propiedades que caracterizan estos sistemas, excede no obstante los objetivos de esta tesis. Nuestra investigación adopta una perspectiva sociocultural, situada en el presente y enfocada a los usos y al aprendizaje de la escritura por parte de niños en edad escolar; por consiguiente, no ahondaremos en dicho recorrido.

Uno de los grandes usos de la lengua escrita, de fundamental importancia para el desarrollo de los sistemas de escritura, consiste en su funcionamiento como dispositivo mnemotécnico. La transmisión oral de acontecimientos pasados, genealogías, leyendas, instrucciones, por vasta que pueda ser la capacidad humana para recitar extensos textos orales (como lo demuestran, por ejemplo, los poemas homéricos) es inevitablemente menor a la cantidad de información que puede preservarse por escrito (Coulmas, 1991). La función mnemotécnica de la escritura, es decir, el asentamiento de hechos y conocimientos para ser recuperados o utilizados por quienes la produjeron o por otros, sea

en el futuro distante o cercano, se vincula a su vez con otro importante aspecto: su amplio uso para la interacción comunicativa y regulativa.

Muy frecuentemente el mensaje escrito se encuentra destinado a otras personas (aunque también a uno mismo, como en el caso de los diarios personales, las listas, las agendas, los resúmenes, etc.), bajo diversos motivos, como informar sobre algún hecho o dejar asentado un evento, expresar distintos tipos de sentimientos, entretener bajo diversas formas literarias, establecer acuerdos, regular formas de proceder o demostrar conocimiento, entre muchos otros. En particular, la comunicación escrita independiente de la oralidad (cartas, instrucciones, testamentos, pruebas escolares, etc.), permite nuevos tipos de intercambios lingüísticos, muchos de ellos orientados a guiar o influir sobre la conducta de otros (Coulmas, 1991). Estos intercambios pueden ampliarse a ámbitos de mayor institucionalización vinculados a la organización social, como ser la administración, la política, el comercio o la educación (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). Es en este sentido que se asigna a la escritura una función reguladora de la conducta social, principalmente en dos aspectos ligados a los grupos sociales que ostentan el poder en una sociedad (Coulmas, 1991): la organización y definición de los roles sociales, y la estandarización de una variedad lingüística a la cual se asignan nuevas funciones.

El primer aspecto -la organización y definición de los roles sociales- refiere a la fuerte relación de la escritura con la distribución y acceso a los conocimientos y con el ordenamiento social en base a la noción moral de lo correcto y al establecimiento de leyes. Desde sus orígenes la escritura ha constituido un “poderoso instrumento de control social” (Coulmas, 1991: 5; la traducción es nuestra), que separó a aquellos que tenían acceso a ese conocimiento de aquellos que no lo tenían (de allí la atribución al origen divino de la escritura en varios pueblos y las restricciones en su enseñanza, reservada sólo

a determinadas castas; Senner, 1991). Estas características se encuentran fuertemente relacionadas a la imposición de la autoridad, al facilitar el establecimiento de sociedades organizadas jerárquicamente (Lévi-Strauss, 1955/2012). Es decir, grandes conglomerados de personas distribuidos a lo largo del espacio sólo pueden organizarse por medio de una infraestructura político-económica que establezca en forma mediada -despersonalizada y en ausencia- cómo deben conducirse las personas y quién ostenta el poder de habilitar o sancionar las conductas individuales (Coulmas, 1991). En este tipo de organización política de la sociedad, la identidad de cada individuo depende de registros escritos y prácticamente todo tipo de documentación escrita (actas, boletos de compra-venta, contratos, etc.) es concebido como un estándar objetivo que certifica estados y posesiones, delimitando los alcances de la conducta.

El segundo aspecto -la estandarización de una variedad lingüística a la cual se asignan nuevas funciones- se vincula al desarrollo de sistemas de escritura y al consecuente prestigio asignado a las variedades que cuentan con una representación escrita en una comunidad. La variedad lingüística usada por los grupos privilegiados de la sociedad suele ser la variedad representada en la escritura (en detrimento de otras variedades) y, por tanto, considerada como la variedad estándar, convirtiéndose en un modelo de lengua (Coulmas, 1991). Esto tiene grandes consecuencias en el ámbito educativo, ya que -como veremos en el Capítulo 3-, la lengua o variedad estándar es aquella utilizada en la escolarización, aunque no sea necesariamente la variedad que todos -ni la mayoría de- los niños aprendieron en sus hogares.

1.2. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD COGNITIVA

La escritura constituye una tecnología (Ong, 2006), una invención producto de un logro cultural (Coulmas, 1991); en tanto transformación tecnológica de la palabra hablada, se convierte en un instrumento externo a la mente humana pero utilizado por ésta para realizar múltiples tipos de operaciones cognitivas, llegando a “‘interiorizarse’, o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo” (Ong, 2006: 83), convirtiéndose así en una tecnología del intelecto (Goody y Watt, 1968). Ya Vygotski (1934/1988) había advertido que el desarrollo y distribución de sistemas de escritura trajo aparejados cambios radicales en la organización social de los grupos humanos, postulando que el dominio de herramientas culturales transforma la mente humana. Además, la escritura favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas en dos sentidos: propiciando el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y permitiendo el control y la regulación de dichos procesos (Flavell, 1987).

Siguiendo a Ong, actualmente nos parece extraño pensar la escritura en términos de tecnología, debido justamente a su alto grado de interiorización e integración cultural, cuyo resultado no implica solamente la transformación de la conciencia individual, sino también del funcionamiento social. No obstante ello, es una herramienta -tanto como lo puede ser una computadora-, una instancia “artificial” del lenguaje, en el sentido de requerir instrucción concreta y deliberada, sin que su aprendizaje se produzca en forma relativamente espontánea como resultado de la participación en entornos sociales, a diferencia de lo que sucede cuando aprendemos a hablar. El aprendizaje de la escritura requerirá de prácticas educativas específicas, formales o informales, mediante las cuales quien aprenda a escribir reconstruirá el sistema de escritura en el propio aparato cognitivo (Martí, 2003). El aprendizaje de la escritura presupone así una naturaleza interactiva y cooperativa (Vygotski, 1934/1988) y convertirse en un escritor experto constituirá un

proceso que se extenderá hasta la edad adulta, requiriendo más de dos décadas de instrucción y práctica sostenidas (Kellogg, 2008).

Siguiendo a Scheuer, de la Cruz y Pozo (2010), escribir no sólo involucra los trazos realizados con diferentes instrumentos en distintas superficies (incluida la escritura en medios digitales, que abre todo un nuevo campo de estudio) sino también las ediciones realizadas sobre el propio escrito, las cuales pueden tener lugar en el momento de la producción o –a partir de la perdurabilidad de la escritura- interrumpidamente en sesiones posteriores separadas por distancias temporales de enorme variabilidad, e incluso en distintos espacios. Esta posibilidad de editar la producción escrita -tanto su elaboración como el producto resultante, en diversos grados y modos- muestra que se trata de una actividad susceptible de ser regulada conscientemente.

Por otro lado, la posibilidad de “depositar” en un medio externo a la mente eventos, conocimientos, recordatorios, etc., posee dos importantes connotaciones interrelacionadas:

a) “Fijar” un evento o un conocimiento por escrito pudiendo recuperarlo posteriormente con mayor exactitud que cuando se lo evoca en base a recursos biológicos (Coulmas, 1991; Donald, 1991, contraponen los términos *exograma* para los sistemas de almacenamiento simbólico externo y *endograma* para los sistemas de almacenamiento biológicos).

b) Mantener, transmitir y modificar el conocimiento en formas completamente nuevas. En las culturas orales, el conocimiento colectivo depende de la capacidad de la memoria biológica de unos pocos individuos especializados, quienes desarrollan estrategias mnemotécnicas -orales o imaginativas- para poder recuperar los conocimientos alojados en la memoria biológica de largo plazo (Donald, 1993), tales como la métrica, fórmulas y lugares comunes (Ong, 2006). El traslado de los

conocimientos colectivos a exogramas impactó sustancialmente sobre la estructura general de la memoria biológica: por un lado, habilitó la generación de opciones completamente diferentes para la recuperación de eventos alojados en la memoria biológica; y por otro, permitió la edición -virtualmente interminable- de los conocimientos depositados en los exogramas, habilitando modificarlos iterativamente y permitiendo la elaboración de representaciones simbólicas impensables en los contextos de las culturas orales (Donald, 1993).

La escritura, entonces, en tanto instrumento cultural de mediación, al transformar la lengua en objeto de reflexión y análisis y al ser utilizada como memoria externa, no sólo cambió el contenido del pensamiento y el volumen de la información manejada, sino también el modo de pensar (Maciá, 2000), modificando la forma en que comprendemos y conceptualizamos el mundo y nuestra experiencia en él (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010).

1.3. LA ESCRITURA COMO SISTEMA DE REPRESENTACIÓN

De acuerdo con el planteo de Martí (2003), los objetos semióticos con los que las personas interactuamos a diario constituyen parte importante de nuestra cotidianidad y nos definen en gran medida como seres culturales. Ello se debe no sólo a ser el resultado de una capacidad específicamente humana -es decir, la de crear y hacer uso de gran variedad de signos y símbolos-, cuyo aprendizaje forma parte fundamental de los procesos de enculturación, sino también a su funcionamiento como mediadores semióticos de los procesos psicológicos involucrados en toda actividad humana, transformando profundamente nuestra cognición. Cierta tipo de objetos semióticos (como la escritura, los numerales, dibujos, mapas, entre otros), comparten una serie de

propiedades: constituyen marcas perceptibles y (más o menos) perdurables -el producto directamente observable-, implican el proceso de elaboración, adquisición o utilización de dichas marcas, y forman parte de sistemas organizados cuyos elementos se relacionan entre sí para construir modelos representativos de otra realidad, a la que recrean semióticamente. Estas propiedades comunes a los distintos sistemas semióticos habilitan interpretarlos como *sistemas externos de representación*, a la vez que dan cuenta de -y permiten comprender- la intrínseca relación entre desarrollo humano, cultura y educación. Las principales características de estos sistemas pueden sintetizarse en cuatro aspectos esenciales (Martí, 2003; 25-27):

- **existencia independiente** respecto de su creador y, por consiguiente, menos dependiente de su contexto de producción, aspecto que deberá considerarse tanto al producir una representación externa como al interpretarla;

- **carácter relativamente perdurable**, al tratarse de marcas gráficas sobre un soporte material que habilita su tratamiento como objeto de conocimiento -incluida su manipulación- en diferentes circunstancias espaciales y temporales;

- **despliegue eminentemente espacial** en una superficie y el modo de utilización de dicho espacio;

- integración en **sistemas organizados** según reglas y propiedades formales particulares a cada uno, cuya opacidad (es decir, la inherente dificultad de interpretación a partir de la cantidad información transmitida en forma implícita y del grado de arbitrariedad de las marcas) hace necesaria la ayuda de alguien más experto para guiar al aprendiz en la incorporación de dicho sistema a su propio aparato cognitivo. Esta incorporación implicará una reconstrucción del sistema en estrecha vinculación con los contextos socioculturales de uso.

La escritura representa tan sólo una parte de la lengua oral (Martí, 2003: 120), ya que “los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla, sino para transmitir información” (Olson, 1998: 65). No obstante, la escritura permite, en un sentido amplio, representar todo tipo de expresiones lingüísticas proveyendo formas gráficas codificadas para la mayoría de los elementos de la lengua, así como los medios para codificar aquellos elementos que no cuentan aún con el establecimiento de una forma de representación, ya sea por tratarse de préstamos de otras lenguas, de neologismos o incluso de escrituras anómalas (Halliday, 1990). Es decir, al escribir se imprimen sobre una superficie ciertas marcas intencionales, que se basan en la articulación de un conjunto restringido de elementos gráficos -que pueden representar diferentes aspectos de la lengua, desde un fonema a una idea- a partir de determinadas pautas combinatorias establecidas convencionalmente.

Estas marcas, al ser combinadas, abren un nuevo espacio representacional. Su relativa perdurabilidad (dependiendo de la superficie utilizada, de su forma de conservación, etc.) permite que el mensaje escrito llegue a lectores de diferentes tiempos y espacios, expandiendo las posibilidades comunicativas y cognitivas de las personas (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010) y generando así un efecto distanciador entre el emisor, el receptor y el mensaje (remitiéndonos nuevamente a la *función distanciadora* de Coulmas, 1991). Una de las características de la escritura y uno de los mayores aportes de esta forma de comunicación lingüística consiste así en su despersonalización y descontextualización, en su “liberación” de la inmediatez (Abercrombie, 1965).

Otra de las características principales de la escritura consiste en su carácter *reificante* (Coulmas, 1991). La palabra escrita, al volverse estable y tangible, se despersonaliza y hace visible, adquiriendo progresivamente características de objeto, susceptible además de reflexión y análisis (Olson, 1998). Este aspecto se encuentra

altamente vinculado a la capacidad distanciadora de la escritura (Coulmas, 1991); para poder ser comprendido, el mensaje escrito debe ser en sí mismo autónomo y explícito, por distanciarse de aquellos elementos de la situación comunicativa que ayudan a su interpretación (la información relativa al campo deíctico común entre emisor y receptor conforme al contexto en el que fue producido). Este aspecto conlleva que todo sistema de escritura constituya una abstracción, dado que, para llevar a cabo su representación, la escritura debe segmentar a su objeto, incorporando en su misma génesis y funcionamiento el análisis lingüístico (Coulmas, 1991).

La escritura constituye un *sistema* debido a encontrarse organizada en base a un conjunto definido de propiedades formales y representacionales; resulta *externa* al individuo por constituir un objeto físico observable; y establece una relación de *representación* que implica tanto el producto como los procesos involucrados en su elaboración. Además, la escritura posee una naturaleza dual (DeLoache, 2011): resulta a la vez un objeto físico compuesto por un repertorio de grafías realizadas sobre una cierta superficie y un objeto simbólico que remite a otra realidad, significándola de un modo particular. Esta doble naturaleza deberá tenerse en cuenta al estudiar los procesos de aprendizaje de la escritura, ya que no se trata de un reflejo de la oralidad, sino de un modelo representativo que crea una nueva realidad, descubriendo en esta recreación nuevas relaciones del lenguaje. En este sentido, la escritura concebida como sistema externo de representación (a) se diferencia de las representaciones internas, (b) presenta características particulares vinculadas a su permanencia y visuo-espacialidad, y (c) necesita para su aprendizaje de prácticas educativas específicas y deliberadas (Martí, 2003; Vygotski, 1934/1988). En particular, en sistemas de escritura fonéticos como el de la lengua española, uno de los aspectos fundamentales de la organización de los signos escritos se encuentra en la segmentación de su sucesión espacial en unidades gráficas que

pueden funcionar en forma relativamente independiente a partir de contar con un valor sintáctico-semántico en sí mismas, las palabras (Martí, 2003).

1.4. ESCRITURA, LENGUA ESCRITA Y LENGUA ORAL

La lingüística ha tendido a relegar la lengua escrita de los estudios sobre el lenguaje, en gran parte debido al posicionamiento de Saussure (así como también de Sapir, Hockett y Bloomfield, entre otros) a favor del estudio de la lengua oral (Chafe y Tannen, 1987; Coulmas, 1991; Harris, 1999; Ong, 2006). En el *Curso de Lingüística General*, Saussure critica los estudios tradicionales, de corte filológico y centrados en textos escritos literarios y antiguos, y afirma que *lengua* y *escritura* constituyen dos sistemas de signos diferentes, con la particularidad de que “la única razón de ser del segundo es la de representar al primero”, siendo la palabra hablada, desde su perspectiva, el objeto de estudio de la lingüística (Saussure, 1916/2005: 80). De este modo, la escritura no contó en los inicios de la lingüística moderna con un lugar propio dentro de la teoría (Desbordes, 1988), perdiendo así de vista el hecho de que los lenguajes se ven influidos de varios y diversos modos por sus sistemas de escritura, llegando incluso a ser factores de cambio lingüístico (Coulmas, 1991).

De acuerdo con Tolchinsky (2006), cuando hablamos de *escritura* podemos referirnos a una amplia diversidad de objetos y actividades, tanto en ámbitos especializados como de dominio general. Este término puede designar bien el proceso implicado en trazar grafías sobre una superficie o en componer textos escritos de diferentes tipos o géneros (escritura como “modo de producción”), bien el sistema de signos utilizado para representar una lengua (escritura como “sistema de notación”), o bien las características de la lengua representada por medio de un sistema de escritura

(escritura como “estilos discursivos”), entre otras posibilidades (p. 83). Por tales razones, resulta necesario delimitar el alcance del término, de modo de evitar caer en equívocos o confusiones al avanzar en nuestra exposición.

Siguiendo ahora a Halliday (1990), de aquí en más utilizaremos el término *escritura* referido principalmente a los símbolos y sus funciones en los sistemas de escritura para representar las expresiones de una lengua dada, concibiéndolo como el instrumento por medio del cual una determinada idea es representada en forma visuo-espacial a partir de principios que regulan la combinación de símbolos gráficos. Reservaremos entonces el término *lengua escrita* para referirnos a “la variedad funcional de lenguaje que típicamente se usa en textos que fueron compuestos en forma escrita” (Halliday, 1990: 43, la traducción es nuestra).

La escritura constituye un *sistema secundario* respecto del *sistema primario*, la lengua oral (Ong, 2006). Sin embargo, el aprendizaje de la escritura comienza (en contextos mayormente urbanos, al menos) muy tempranamente en la ontogenia, no pudiendo ya postular en forma lineal la precedencia del dominio sobre el lenguaje oral con anterioridad al interés por materiales escritos y a la interacción con sus marcas (Pontecorvo y Orsolini, 1996). No obstante, el ser un sistema secundario en el sentido mencionado no inhabilita su estudio independiente. La lengua escrita constituye un sistema semiótico comparable a la lengua oral en cuanto a complejidad (ambas son formas de expresión lingüística) y usos (ambas constituyen actividades comunicativas), pero también operan a diferentes niveles del sistema lingüístico y privilegian diferentes unidades, siendo ambas susceptibles de ser analizadas lingüísticamente en sí mismas (Catach, 1996; Coulmas, 1991). Es en este sentido que algunos autores conciben la lengua oral y la lengua escrita -en las sociedades modernas- como dos códigos distintos (Blanche-Benveniste, 2005), estilos o modos (Chafe, 1985; Chafe y Tannen, 1987),

variedades (Catach, 1996, siguiendo el planteo de Vachek, 1939) o registros de una lengua dada (Halliday, 1990). Bajo estas perspectivas, el lenguaje –interpretable como el conocimiento lingüístico que hemos incorporado sobre una determinada lengua- puede ser expresado bien en forma oral o escrita (al menos en el caso de las lenguas para las cuales se han desarrollado sistemas de escritura). En tal sentido, la lengua escrita no constituye una representación gráfica de la lengua oral, sino una representación gráfica del lenguaje, sin perder de vista no obstante el carácter fundamentalmente primario de la lengua oral. En este estudio consideramos que concebir la lengua oral y la lengua escrita como instancias lingüísticas diferenciadas, como dos variedades o registros –según la distancia que las separe-, constituye un aporte conceptual de gran interés teórico y utilidad operativa para un análisis independiente de textos escritos.

La relación entre lengua oral y escrita varía según las condiciones socioculturales de las comunidades y los momentos históricos en que nos situemos. Siguiendo a Halliday (1990), esta relación puede conceptualizarse en términos de una distancia variable; la menor distancia entre ambas daría cuenta de la presencia de dos registros diferentes, mientras que la mayor distancia posible estará dada por la presencia de dos sistemas lingüísticos diferentes, uno utilizado preferentemente para la comunicación oral y otro utilizado para la comunicación escrita, dando lugar en tales situaciones a una conducta que podría interpretarse como diglósica (Blanche Benveniste, 2000; el término *diglosia* fue introducido por Ferguson, 1959).

Este tipo de situaciones resultan posibles en condiciones sociales donde la variedad prestigiosa es conservada para ciertas funciones altamente vinculadas a la cultura escrita y a ámbitos comerciales, educativos, políticos y religiosos, en tanto que las variedades vernáculas son las utilizadas en la interacción comunicativa oral y familiar y, por tal razón, resultan más susceptibles a lo largo del tiempo de alterar su fisonomía y de

incorporar y descartar distintos tipos de elementos. En situaciones de diglosia, las dos formas de lengua se circunscriben por lo general a ámbitos y funciones separados, con escaso o nulo contacto entre sí (Gumperz, 1982). Ésta constituye, no obstante, una de las formas más extremas de distancia entre la lengua de una comunidad en sus interacciones orales y la lengua utilizada al escribir. En otras ocasiones esta distancia resulta mucho menor, ampliando el rango de posibilidades en cuanto a las relaciones que se establecen entre ambas, pudiendo tratarse de dos variedades lingüísticas (o dialectos, es decir, de una variación lingüística de orden social a partir de la región de procedencia, la clase social de pertenencia, el rango etario, etc.) o de dos registros diferentes (de una variación de orden funcional de acuerdo con el campo, el tenor y el modo; Halliday, 1990) de una lengua dada, siendo la última la menor distancia que podemos encontrar entre la lengua oral y la lengua escrita.

Ahora bien, si asumimos que tanto la oralidad como la escritura constituyen diferentes expresiones de una lengua, las diferencias entre ambas consistirían en las distintas funciones, las diferentes situaciones de uso y en las consecuentes distintas formas de significar (Halliday, 1990); oralidad y escritura realizarían un uso sistemáticamente distinto de aproximadamente la misma gramática (Olson, 1998) y, en este sentido, la diferencia entre ambas no yace en la mayor complejidad estructural de una por sobre la otra, sino en poseer complejidades de distinto tipo (Halliday, 1990).

Siguiendo a Halliday (1990), uno de los aspectos fundamentales de diferenciación entre oralidad y escritura consiste en la densidad léxica. La información presentada por escrito se caracteriza por presentar una gran densidad en función de la proporción de palabras *de contenido* (o de *clase abierta*, ver 1.5) respecto del total de palabras de una cláusula (considerando como palabra la unidad de la lengua escrita separada de la unidad anterior y posterior por espacios). En este sentido, cuanto más alta sea la proporción de

palabras *de contenido* en un texto, más “escrito” resultará su estilo. Este parámetro se ve complejizado, no obstante, por la consideración de la frecuencia de los distintos ítems léxicos del texto. Es decir, no sólo importará su proporción respecto del total de palabras sino también su índice de repetitividad: cuanto menor sea la frecuencia de uso de un ítem, mayor será su contribución a la densidad léxica del texto. La densidad léxica, entonces, dependerá de la proporción de palabras *de contenido* utilizadas, de las palabras *de contenido* con baja frecuencia de uso y de su “empaquetamiento” en estructuras gramaticales de muy diferente extensión y organización interna. Las metáforas gramaticales, por ejemplo, tienden a ocurrir con más frecuencia en textos escritos, aunque no exclusivamente. La complejidad de la lengua escrita puede ser descripta así como “estática y densa”, en tanto que, comparativamente, la complejidad de la oralidad es “dinámica e intrincada” (Halliday, 1990: 87). En la oralidad, la complejidad estructural que deviene del “laberinto gramatical” (*grammatical intricacy*) reemplaza aquella resultante de la densidad léxica. Los mensajes orales se caracterizan por la producción rápida, con permanentes ajustes a la dinámica situación comunicativa y la inclusión de sutiles expresiones de significado interpersonal. En términos de Chafe (1985), la oralidad se caracteriza por producciones elaboradas velozmente en el flujo continuo de la interacción social con escaso tiempo para la planificación de las emisiones, dando por resultado textos en los que impera el encadenamiento de unidades de ideas (*idea units*, definidas como unidades de procesamiento cognitivo y memoria, es decir, la cantidad de información en la que el hablante puede focalizar su atención en un determinado momento), utilizando un conjunto limitado de conectores, entre los que predominan ciertas conjunciones coordinantes, como “y”. Chafe postula que las diferencias fundamentales entre oralidad y escritura conciernen la fragmentación/integración de las unidades textuales y el involucramiento/desapego del hablante o escritor respecto de su

producción. Así, la escritura resulta por lo general una actividad individual en la que el autor cuenta con más tiempo para elaborar su texto, el cual además puede ser editado en forma previa a su circulación. Se caracteriza por condensar e integrar gran cantidad de información en oraciones que incorporan elementos por medio de una variedad de recursos, como nominalizaciones y distintos tipos de subordinación, en un esfuerzo por representar explícitamente aquellos aspectos que en la oralidad son interpretados a partir de elementos contextuales, prosódicos y extralingüísticos (Olson, 1998). Sin embargo, las características mencionadas hacen referencia a un determinado estilo de escritura, altamente vinculado a contextos académicos. Otros textos expresados en forma escrita pueden presentar un alto grado de fragmentación y no explicitar gran cantidad de información (por ejemplo, recordatorios personales en una agenda o en papeles sueltos), o pueden resultar de tan inmediata circulación, que su posibilidad de edición se vea limitada al mínimo (por ejemplo, correos electrónicos, redes sociales en internet), e incluso representar parte de la información haciendo uso de acrónimos, *redeleteos* (*respelling*, Shortis, 2007) y elementos visuales, gráficos e icónicos (por ejemplo, en los mensajes de texto de celulares y en la mensajería instantánea). Muchas de estas comunicaciones se acercan a la conversación oral por su carácter interactivo, pero se realizan por medios electrónicos escritos (Varnhagen *et al*, 2009).

Más allá de que sea posible identificar recursos que típicamente se encuentran en textos orales o escritos, y de que dicha identificación resulte útil desde un punto de vista operativo y necesaria desde un punto de vista educativo, la lengua oral y la lengua escrita -como hemos visto- no configuran espacios discursivos cerrados y claramente delimitados. Se encuentran lejos de constituir los dos términos opuestos de una dicotomía; más bien, nos encontramos con diferentes tipos de mensajes orales y diferentes tipos de mensajes escritos, algunos de los cuales presentan características

atribuibles al otro medio (Halliday, 1990). De este modo, el pasaje de uno a otro medio no se produce de manera tajante, sino que entre ambos se establece una relación de cierta *permeabilidad*. Es decir, siguiendo a Tannen (1982; también Pontecorvo y Orsolini, 1996), entre la lengua escrita y la lengua oral se produciría un *continuum discursivo* en el que se superponen formas de la oralidad y de la escritura de diferentes modos y en diferentes medidas. Desde esta perspectiva, no sería el medio (oral o escrito) el único factor -ni tampoco necesariamente el más importante- que determinaría que un mensaje lingüístico se inscribiera en el ámbito de la lengua oral o de la lengua escrita. Se verificarían entonces usos que pertenecen más típicamente a la oralidad o a la escritura, sin que se expresen necesariamente de manera oral o escrita, dando lugar así a diferentes géneros o tipos textuales en los cuales predominarán –o alternarán- distintos recursos de acuerdo con el contexto de producción y el objetivo o intencionalidad del texto en cuestión. Como consecuencia, la presencia de formas típicamente orales o escritas en un texto será el resultado de múltiples factores: el tipo de texto; la representación por parte del autor de la situación en la que circulará; el medio físico sobre el cual se “imprime” la escritura, facilitando o no su revisión; y las estrategias utilizadas para su composición.

La escritura no puede constituir un mero reflejo de la lengua oral, puesto que produce un cambio desde la temporalidad de la sucesión lineal del sonido -que se impone ante la imposibilidad de pronunciar más de un elemento fónico al mismo tiempo (Saussure, 1916/2005)-, a la espacialidad casi-permanente de la disposición visual, espacio en el que los distintos elementos gráficos se encuentran disponibles en forma simultánea, transformando en este pasaje el habla misma y la cognición (Ong, 2006). Es decir, es en gran medida a partir de la lengua escrita que la estructura del lenguaje se torna “objeto de reflexión y análisis” (Olson, 1998: 55, retomando las ideas de Vygotski y Luria), ya que los sistemas de escritura proporcionan conceptos y categorías en base a los

cuales logramos reflexionar metalingüísticamente (Olson, 1998; Whorf, 1956). Siguiendo con este razonamiento, los sistemas de escritura constituyen modelos conceptuales para la lengua oral, ya que lo representado por medio de la escritura se convierte en un objeto de conocimiento; la lengua, al materializarse, es factible de ser examinada y desmenuzada en sus componentes y ciertos aspectos del mensaje se vuelven manipulables, pudiendo ser reproducido en su forma exacta o retomado y transformado indefinidamente (Bottero, 1995). Olson (1998: 109) expresa esta idea afirmando que aprender a leer implica “aprender a oír el habla de otra manera”, a identificar qué aspectos de la estructura lingüística son representados por medio de la escritura. Y así, a medida que la escritura y los modos discursivos propios de ella se incorporan cada vez más al funcionamiento cognitivo se incrementa la *permeabilidad* entre la lengua oral y la lengua escrita, no sólo en el nivel del léxico y la sintaxis, sino también a nivel de la organización discursiva. Ello se debe a que el aprendizaje y uso de la lengua escrita demanda la utilización no sólo de nuevas estrategias de construcción textual, sino también de nuevas -o diferentes- estructuras lingüísticas, a las cuales tienden a recurrir las personas alfabetizadas cuando se encuentran en una situación comunicativa oral que les demanda un alto grado de planificación discursiva y la utilización un registro formal (Pontecorvo y Orsolini, 1996).

1.5. ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA. LA PALABRA

Al leer actualmente un texto escrito (circunscribiéndonos a los sistemas de escritura alfabéticos), una de sus características gráficas salientes consiste en el espacio que delimita el inicio y el fin de fragmentos de escritura de variable extensión y composición (Haspelmath, 2011). Este espacio es percibido desde una mirada alfabetizada como un indicador prácticamente *natural* de un elemento que también puede

ser percibido –y, de hecho, frecuentemente lo es- como una unidad también dada en forma *natural* (Bloomfield, 1935/2005). Sin embargo, estas unidades, denominadas de manera generalizada como *palabras*, resultan de resbaladiza definición y debatida delimitación.

No todos los sistemas de escritura –al menos en el ámbito de las lenguas indoeuropeas- distinguieron las palabras en el continuo textual. La segmentación gráfica de palabras constituye el resultado de un largo y complejo proceso que abarcó varios siglos, desde la época helenística hasta el siglo XI, cuando la utilización del espacio en blanco como delimitación entre palabras comenzó a contar con una relativa estabilización en las culturas europeas (Pérez Cortés, 2004).

De acuerdo con Saenger (1997), las antiguas escrituras de las lenguas del mundo mediterráneo, basadas en el alfabeto fenicio, distinguían las palabras por medio de espacios, puntos o una combinación de ambos. La adaptación griega de este alfabeto incorporó símbolos para las vocales y progresivamente dio lugar con esta incorporación a la *scriptura continua*. Los sistemas de escritura greco-latinos, que incluían la representación de diferentes sonidos vocálicos, fueron utilizados para la transcripción de las lenguas indoeuropeas, cuyas palabras se encontraban compuestas por varias sílabas y afixos flexivos. La lectura oral de estas lenguas –realizada por especialistas- no requería una identificación rápida de palabras, aunque sí de sílabas, y la inclusión de las vocales permitió dicha identificación en forma relativamente sencilla en la continua sucesión de letras. La separación de la *scriptura continua* en palabras favoreció el desarrollo de la lectura silenciosa y su difusión en la era escolástica, modificando radicalmente el grado de especialización de la lectura, la autonomía del lector y su relación con el texto escrito. Más aún, la noción de la palabra como unidad formal y unidad de sentido modificó profundamente la concepción de la escritura, que comienza a ser percibida como “un

campo para la manipulación mental artificial de imágenes de palabras, más que como la transcripción del discurso oral” (Saenger, 1997: 98; la traducción es nuestra).

Los cambios lingüísticos que se suceden a lo largo de la diacronía de una lengua suelen ingresar a la escritura muy tardíamente, pudiendo incluso no llegar a representarse por escrito. Esta suerte de disparidad temporal puede dar la impresión, desde una mirada sincrónica, de que la separación gráfica entre las palabras escritas constituye en ocasiones una cuestión arbitraria y con poco fundamento lingüístico (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005). Sin embargo, siguiendo a González Calvo (1999: 318), la palabra en las lenguas indoeuropeas, a pesar de encontrarse con numerosos problemas en su definición, “sigue siendo una unidad lingüística imprescindible (...). Y lo es porque por su estructura interna nos centra en la morfología, y por su combinación y actuación externa con otras palabras nos mete de lleno en la sintaxis”, siendo necesaria para su definición la combinación de criterios morfológicos, sintácticos y semánticos. La palabra puede concebirse entonces desde esta perspectiva como una posible unidad de la lengua (escrita).

En tanto personas alfabetizadas que nos desarrollamos en sociedades altamente letradas, probablemente nos resulte complicado no pensar en una frase en términos de su composición a partir de palabras (Lyons, 1968) o identificar la palabra como aquel fragmento textual escrito como una unidad separada (Evans y Green, 2006). Sumado a ello, tanto los estudios lingüísticos como la enseñanza de lenguas primeras y segundas en el mundo occidental han surgido en estrecha vinculación con la tradición grecolatina, que concibe la palabra como un concepto central. Ello se debió tanto a la claridad morfológica de la palabra en estas lenguas, así como al hecho de que sus oraciones¹ estuvieran

¹ Utilizamos este término de alta imbricación con la lengua escrita, por ser justamente a través de materiales escritos que penetró y se sostuvo la influencia grecolatina en el mundo europeo.

conformadas por unidades que en gran medida coinciden con dichas palabras morfológicas (Zgusta, 2006).

Sin embargo, la distinción de palabras no sería una capacidad derivada sin más de la internalización de la lengua escrita; de hecho, el mismo Saussure (1916/2005: 210) la describió como “una unidad que se impone al espíritu, algo central en el mecanismo de la lengua”. La palabra constituiría además una unidad psicológica de la lengua, tal como evidenciarían las observaciones realizadas por Sapir (1921/2004) en comunidades aborígenes de Norteamérica. Sapir da cuenta de la capacidad de miembros de estas comunidades sin experiencia previa con lengua escrita de identificar las palabras de las que se compone una cadena de habla en su lengua, sin que ocurriera lo mismo al procurar la segmentación de palabras en sus partes más pequeñas.

En esta dirección también se encontraría el comportamiento de los niños al comenzar a hablar, quienes suelen realizar preguntas del tipo “¿Qué quiere decir X?” (Bauer, 2000: 253), donde X es una palabra de la lengua (aunque por lo general de clase abierta, ver 1.5) y difícilmente, por ejemplo, un morfema derivativo como *-ción*. Los niños elaboran progresivamente representaciones respecto de las características formales de las posibles palabras de su lengua materna en base a la información lingüística que van internalizando, y hacia la edad de tres años dan muestras de poder procesar las palabras como unidades en sí mismas. Si bien ocurren errores de segmentación, sobre todo en los inicios de la producción lingüística, éstos no suelen persistir una vez que el niño logra dominar la morfología de la lengua (Karmiloff-Smith, 1994).

Habría además otras razones para asumir que la palabra posee cierta realidad lingüística que va más allá de la impronta de la escritura. Bauer (1983) menciona -siguiendo a Matthews (1972)- tres aspectos esenciales:

(i) Dentro de los límites de la palabra y, en muchos casos, con ocurrencia sólo en una palabra en particular, se produce un condicionamiento morfológico que no afecta a otras palabras del contexto lingüístico. Por ejemplo, la palabra inglesa *ox* es la única que forma el plural añadiendo el sufijo *-en*, sin que esta particularidad genere modificaciones ninguna otra palabra del contexto oracional.

(ii) El orden de los elementos dentro de la palabra no tiene relación con el orden de palabras en una cadena de habla o escritura. Por ejemplo, el genitivo inglés se marca bien por medio de *'s* luego del poseedor y como parte de la palabra, bien con la preposición *of* luego del objeto poseído. En español podemos encontrar un ejemplo similar con la posición de los pronombres oblicuos en la cadena de habla (o escritura), que en forma autónoma se ubican antes del verbo (“te estoy esperando”) pero al final de éste de manera enclítica (“estoy esperándote”).

(iii) En lenguas con armonía vocálica (como el turco o el finés) o con acento fijo (como el islandés o el polaco), estas características sólo se manifiestan dentro de los límites de la palabra, cumpliendo en parte una función delimitadora de esta unidad.

Si bien los argumentos esbozados indican que la palabra como una unidad parece contar con motivaciones psicológicas y lingüísticas, y su consideración como unidad gramatical privilegiada se remonta a la tradición grecolatina, la intuición de los hablantes respecto de la identificación de palabras difiere entre distintas lenguas y la búsqueda por encontrar una definición translingüística válida que arribara a una conceptualización de la palabra en toda su complejidad se ha encontrado con cuantiosos problemas. Parte de las dificultades se relacionan con las disparidades entre el uso generalizado y el uso técnico del término, lo cual se suma a las dificultades para definir *qué* es exactamente una palabra (Bauer, 2000; Offord, 2001), incluso circunscribiéndonos a una misma lengua. Tanto la comparación entre diferentes lenguas, como la búsqueda de agrupación de los distintos

tipos de palabras de una misma lengua en clases y la delimitación de los distintos niveles lingüísticos (en particular, entre morfema, palabra y frase/oración) han mostrado que la palabra como elemento de la lengua posee una naturaleza multidimensional que requiere la combinación de diferentes criterios para su delimitación, los cuales no obstante variarán según el material lingüístico a estudiar y el objetivo que persiga el análisis (ver Haspelmath, 2011; Trask, 2004).

1.6. APROXIMACIONES A UNA DEFINICIÓN DE PALABRA

Sapir (1921/2004) postula que una definición de la palabra que atienda a su funcionamiento no es posible por la heterogeneidad inherente de este elemento lingüístico, que puede funcionar de muy diversos modos. Desde esta perspectiva, los elementos comparables entre distintas lenguas serían el elemento radical (la raíz), “sustancia fundamental” de una palabra, que puede ser no obstante “una palabra completa e independiente” (p. 33-34), y el elemento gramatical (o afijo), que “indica un concepto subsidiario y, por regla general, más abstracto; en el sentido más lato de la palabra ‘forma’, impone al concepto fundamental una limitación formal” (p. 34). En contraste, las palabras completas (conformadas por estos dos elementos) no serían comparables de manera translingüística, debido a constituir “una entidad moldeada de manera definida, que absorbe, del material conceptual del pensamiento íntegro, una parte mayor o menor, según se lo permita el genio del idioma de que se trata” (p. 41). Es decir, si bien los constituyentes formales podrían ser comparables entre distintas lenguas, la traducción exacta del concepto no sería posible, debido a que el lenguaje -en especial, el vocabulario de una lengua- refleja la inextricable relación entre el ser humano y su particular entorno físico y social (Sapir, 1912). Los intereses y las necesidades de los hablantes (originados a

partir de diversas condiciones socioambientales) tienen un lugar central en esta idea, en tanto definen el punto de vista adoptado para, por ejemplo, nombrar diferentes elementos (de cualquier clase) o establecer distinciones dentro de un determinado rango de fenómenos.

La noción moderna de *palabra* considera para su identificación fundamentalmente los criterios de separabilidad y autonomía sintáctico-semántica. La sintética definición de Bloomfield (1935/2005) como “mínima forma libre de la lengua” (*minimum free form*) ha sido adoptada posteriormente por gran cantidad de estudios lingüísticos y gramáticas (Offord, 2001), en parte por ser aplicable –precisamente debido a su generalidad- a gran cantidad de lenguas (Lyons, 1968). La definición de Bloomfield requiere aclarar qué se entiende por *mínima forma libre*. En primer lugar, la idea de una unidad *mínima* supone que se trata de la unidad más pequeña y autónoma (en términos relativos) que porta significado. La palabra puede segmentarse en unidades menores a ella, también portadoras de significado, pero dichas unidades normalmente no pueden funcionar solas en una oración. Desde un punto de vista estructural, la palabra entonces constituye un conjunto de morfemas que manifiesta cohesión gramatical interna. Se trata de una unidad *libre* porque posee movilidad posicional (pudiendo ocupar distintas posiciones en la oración, de acuerdo con el orden de palabras característico de la lengua), estabilidad interna o “ininterrupibilidad” (más allá de los requerimientos flexivos de las relaciones sintácticas, posee una forma con cierta permanencia en cuanto al orden de los morfemas que la componen) y cumple con una función sintáctica y un rol semántico identificables (Lyons, 1968; Offord, 2001). Las formas que no pueden formar oraciones por sí mismas constituirían formas ligadas (*bound forms*; Lyons, 1968).

Esta definición no permitiría considerar en la clasificación ciertas formas tradicionalmente identificadas como palabras. Por ejemplo, en español el artículo

constituye un caso limítrofe entre el morfema y la palabra: a la vez que cumple con el criterio de separabilidad (límites formales, posibilidad de insertar un ítem entre el artículo y el nombre, posibilidad de reflejar género y número), no cumple con el criterio de autonomía, es decir, no constituir por sí mismo una oración (González Calvo, 1992). Por el contrario, locuciones conjuntivas o perífrasis verbales plantean dificultades para analizar sus elementos componentes de manera separada, desafiando los criterios usuales de definición de la palabra: la separabilidad y la autonomía. En este sentido, a pesar de que resulta indiscutible el hecho de que las palabras portan significado, no constituyen el segmento más pequeño con significado ni la máxima unidad portadora de significado, aunque sí constituyen la mínima unidad que puede ser manipulada sintácticamente (Bauer, 2000). Para poder considerar estas formas como palabras, Bloomfield incluye el criterio de *paralelismo*; si las unidades que no pueden ocurrir solas en oraciones (pero constituyen no obstante unidades libres con significado) figuran en los mismos contextos lingüísticos que otras unidades que sí cumplen con dicho criterio, las primeras entonces también podrán ser clasificadas como palabras (Lyons, 1968).

Ahora bien, en este trabajo asumimos que todas las palabras portan algún tipo de significado. La naturaleza del tipo de significado de distintas clases de palabras puede variar ampliamente, según sea de orden conceptual o funcional. Es decir, el léxico de una lengua puede clasificarse en *palabras de contenido* (en español, sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y en *palabras funcionales* (determinativos, preposiciones, pronombres y conjunciones). Las palabras de contenido son llamadas también *de clase abierta* debido a que forman parte de un conjunto que en principio puede incorporar nuevos ítems indefinidamente (Halliday, 1990). Este tipo de palabras suelen dar cuenta del mundo que nos rodea (físico, cultural y personal), representando conceptos relativamente estables compartidos por una misma comunidad (Givón, 2001). Las

palabras funcionales, por su parte, son llamadas también de *clase cerrada* por constituir grupos en los que no es posible incorporar nuevos miembros (Halliday, 1990). Estas palabras participan en la construcción de la estructura de la cláusula proporcionando información proposicional y contribuyendo a la coherencia discursiva (Givón, 2001). La distinción entre palabras de clase abierta y de clase cerrada no se produce en términos discretos, sino que constituyen categorías en las que algunos miembros podrán ser identificados sin mayor inconveniente como de una u otra clase, en tanto que otros presentarán propiedades de ambas clases, ubicándose en zonas intermedias entre una y otra. La distinción entre palabras de contenido y palabras funcionales debe entenderse entonces como un *continuum* y no como conjuntos discretos de límites precisos (Halliday, 1990). Esta distinción aporta a la comprensión de las dificultades que entraña la definición de palabra y su identificación como tal, sobre todo en las instancias de aprendizaje tanto de la lengua oral como de la escritura. De acuerdo con Karmiloff-Smith (1994), los niños reconocen las palabras como unidades de la lengua mucho antes de poder producirlas ellos mismos. Sin embargo, a pesar de que aproximadamente a los tres años logran producir y comprender correctamente palabras de clase cerrada, recién con el inicio de la escolaridad primaria, hacia los seis o siete años (Ferreiro, 2000a), logran reconocer como palabras tanto las de clase abierta como las de clase cerrada.

La existencia de la palabra ha sido asumida en forma implícita tanto por la morfología² (el estudio de las *formas*) como por la sintaxis (el estudio de la *función* o la combinación de dichas formas), siendo definidas ambas usualmente a partir de este elemento (Dixon y Aikhenvald, 2002). De manera inversa, la palabra ha sido usualmente definida como espacio de acción de las combinaciones morfológicas y elemento primordial de las estructuras sintácticas (Anderson, 1992), instaurándose como el

² Nos referimos aquí a morfología de modo general, sin distinguir entre las dos sub-disciplinas que hasta el siglo XIX fueron tratadas de manera separada, el estudio de la flexión y la derivación respectivamente (Lyons, 1968).

elemento básico del cual se ocupó la tradición gramatical (Haspelmath, 2011; Lyons, 1968).

Pese a que la palabra fue instaurándose desde la tradición grecolatina como un elemento evidente, el término *palabra* conlleva en sí mismo cierto grado de ambigüedad e indeterminación, debido a que por medio del mismo podemos referirnos a la palabra fonológica, a la palabra ortográfica (Lyons, 1968, no realiza mayores distinciones entre ambas), a la palabra gramatical o al ítem léxico o lexema (situándonos en un grado de abstracción mayor) (Allwood, Hendrikse y Ahlsén, 2010; Bauer, 2000; Evans y Green, 2006; Trask, 2004).

La **palabra ortográfica** se define en función de los espacios en blanco que se encuentran a su inicio y a su final, los cuales permiten distinguirla gráficamente como una unidad (Evans y Green, 2006) y, por tal razón, en estrecha vinculación con los sistemas de escritura alfabéticos.

Las escrituras alfabéticas (como es el caso del español) constituyen una forma de escritura *glótica* o de base lingüística (Harris, 2001). Esto quiere decir que para poder leer una escritura alfabética en español, por ejemplo, resulta necesario dominar en cierto grado la lengua española, debido a que las escrituras alfabéticas consisten en un conjunto de signos (grafemas) que remiten a los sonidos de la lengua (Martí, 2003) y su *decodificación* se realiza a partir de la (relativa) correspondencia entre fonemas y grafemas. Los grafemas, entonces, constituyen unidades notacionales (Harris, 2001) que representan elementos de nivel fonético y fonológico y que se combinan para formar unidades de nivel sintáctico-semántico, las palabras. Esta composición se encuentra sujeta a ciertas regularidades específicas del dominio de la escritura alfabética: tiene un orden fijo (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo) y la combinación de grafemas sigue reglas específicas según la lengua de que se trate (Tolchinsky, 2000). Además, de acuerdo

con Harris (2001), un mismo grafema, en tanto unidad notacional, puede instanciarse por medio de diferentes grafías, pudiendo representarse en letra mayúscula, minúscula, cursiva, etc., o incluso por medio de combinaciones de letras. Las letras forman parte de un conjunto conformado por un número reducido de elementos (el alfabeto), organizados en una serie en la que cada elemento ocupa una posición según el orden alfabético de la serie.

Las palabras ortográficas, entonces, constituyen una composición de letras delimitadas por espacios en blanco, existiendo exclusivamente en la escritura y resultando de particular importancia tanto para el estudio de los sistemas de escritura como para su aprendizaje. Esta noción, sin embargo, se encuentra con casos de frontera clasificación - por ejemplo en inglés, *ice cream* 'helado' (Trask, 2004) o en español 'punto muerto'- que conducen a pensar en la palabra en términos que trascienden su separación gráfica.

La **palabra fonológica**, de existencia exclusivamente oral, es definida por Trask (2004) como un fragmento de la cadena de habla cuya unicidad es dada por la pronunciación a partir de criterios que varían en distintas lenguas. Menciona para el inglés el acento -una palabra fonológica sólo puede contener un acento principal- y para el turco la armonía vocálica -una palabra fonológica sólo puede contener cierta secuencia de vocales. Frecuentemente una palabra fonológica se encuentra conformada por varias palabras ortográficas.

También podemos considerar, siguiendo a Trask (2004), **ítems léxicos** o **lexemas**, unidades del lexicón de una lengua de orden más abstracto a las cuales puede atribuirse cierto significado o función; constituyen las unidades de nuestro diccionario mental (Evans y Green, 2006). Las palabras recopiladas por los diccionarios constituyen ítems léxicos; se trata de unidades abstractas que en principio pueden adoptar -aunque no todas- distintas formas gramaticales en la oralidad o la escritura, conforme las necesidades

flexivas a partir de su incorporación en unidades lingüísticas mayores. En tanto unidades abstractas, toda mención al ítem léxico se realiza seleccionando una de sus posibles variantes como *forma de referencia* o *forma/palabra diccionario* (en español por ejemplo, la forma masculina singular en un sustantivo y la forma de infinitivo en un verbo). Las distintas variantes que puede tener un mismo ítem léxico constituyen las **palabras gramaticales**. En ocasiones un ítem léxico puede presentar una única variante, sin marcas gramaticales (por ejemplo, el sustantivo ‘cactus’ o las palabras morfológicamente invariantes, como las preposiciones). La palabra diccionario constituye así la *forma base* de un ítem léxico, mientras que sus variantes gramaticales constituyen las *formas flexionadas*. Sin embargo, no todas las formas originadas a partir de una flexión constituyen desde un punto de vista sincrónico palabras gramaticales de un ítem léxico; en ciertos casos la misma palabra ortográfica puede ser utilizada remitiendo a dos ítems léxicos diferentes.

Siguiendo a Bauer (2000), a pesar de las dificultades para su identificación, todas las lenguas parecen contar no obstante con una unidad intermedia, que se ubica entre el signo mínimo y la frase, y que constituye un espacio de configuración morfosintáctica (o, más específicamente, “todas las lenguas muestran diferentes grados de constricción para la combinación de signos mínimos”; Haspelmath, 2011: 53, la traducción es nuestra). Esa unidad no satisface exactamente los mismos criterios en todas las lenguas e, inversamente, distintos conjuntos de criterios pueden dar cuenta de distintos tipos de unidades. Por tal razón, un estudio lingüístico que desee mantener esta unidad en su análisis se beneficiará de tratarla como una categoría de naturaleza multidimensional (a la vez fonológica, ortográfica, morfosintáctica y semántica) con límites flexibles (Offord, 2001), que presentará ejemplos más prototípicos -tanto al comparar distintas lenguas

como al comparar distintas palabras de una misma lengua- y ejemplos ubicados en distintas zonas fronterizas.

CAPÍTULO 2

Aprender a escribir

En la actualidad, el dominio y uso de distintos sistemas externos de representación, entre ellos la escritura, forma parte de gran cantidad de prácticas culturales. Más aún, su aprendizaje

se ha ido configurando como necesidad para la plena participación de las personas en las actividades de la sociedad. Hasta tal punto que el bajo o nulo conocimiento de estos sistemas puede conducir a situaciones sociales y económicas de marginalidad y es considerado como un signo manifiesto de que la persona no participa plenamente en la cultura de su comunidad (Cook-Gumperz, 1988b: 31).

La escritura integra un conjunto de prácticas, que implican tanto el conocimiento del código gráfico como de los recursos de la lengua escrita vinculados a “un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos” y de sus usos de acuerdo con fines específicos (Olson, 1998, p. 64). Para los niños, el aprendizaje de la escritura implica un complejo y extenso proceso de apropiación en el que se conjugan factores de orden

cognitivo, social y educativo (Martí, 2003). Este proceso implica a su vez la organización, la integración y la diferenciación de distintos elementos de la escritura (Ferreiro, 2002b), siendo generalmente la escuela la institución a la cual se asigna primordialmente la función de brindar y acreditar en forma sistemática los conocimientos y las instancias de práctica necesarios para comprender y dominar la representación gráfica de la lengua, así como distintas formas de expresión y comunicación lingüísticas.

A tal respecto, en la introducción a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica argentina en el área de lengua se estableció que “le corresponde a la escuela desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito, como medio de acceso y elaboración de saberes y conocimientos formalizados” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995: 26), especificando para la escritura (pp. 32-33):

La sociedad demanda un dominio de la lengua escrita que habilite para elaborar una multiplicidad de mensajes, en una gran variedad de discursos, insertos en distintos contextos sociales y destinados a una diversidad de públicos lectores. Por ello, el aprendizaje de la escritura y su práctica continuada en variedad de formatos discursivos de uso social constituyen tareas centrales a lo largo de la EGB. (...) Escribir constituye un complejo proceso comunicativo –desde que tiene en cuenta la circulación social de los discursos en un ámbito cultural– y cognoscitivo –desde que implica la representación mental de los contenidos y estructuras de los mensajes– que exige la apropiación del código gráfico y del sistema lingüístico. (...) El conocimiento y la producción de textos de diferentes estructuras (narración, descripción, exposición, instrucción y argumentación), que se manifiestan en formatos específicos con su correspondiente diagramación gráfico-espacial, son contenidos de la EGB.

Este pasaje presenta algunas de las ideas que se encuentran en las bases de la tarea alfabetizadora de la escuela en nuestro país. El aprendizaje de la escritura es presentado como un contenido de enseñanza-aprendizaje necesario para poder alcanzar otras metas; en particular, lograr la participación social incorporando los conocimientos y las herramientas necesarias para poder integrarse en la comunidad de lectores y escritores

(Lerner, 2001). Especial relevancia se brinda a los usos comunicativos de la escritura, considerando variados géneros y tipos textuales, así como diferentes situaciones comunicativas e interlocutores. El énfasis de la enseñanza de la escritura parece ubicarse, no sólo en este fragmento sino también a lo largo del documento, en su funcionamiento comunicativo, social en términos generales (como el ingreso al mundo laboral y a las nuevas tecnologías) e individual, como medio de expresión y creación estética. No obstante, dos importantes aspectos quedan en cierto modo desdibujados: lo que los niños ya saben sobre la escritura antes de ingresar a la escuela primaria y los efectos cognitivos del aprendizaje de la escritura, ya que, en tanto instrumento de mediación cultural, reestructura la cognición, modificando profundamente tanto el contenido de nuestro pensamiento como el modo de pensar (cfr. Capítulo 1).

A lo largo de este capítulo nos dedicaremos a profundizar los aspectos mencionados. Comenzaremos con algunas reflexiones acerca de la noción de alfabetización y de sus implicancias (2.1). Luego nos adentraremos en el aprendizaje de la escritura por parte de los niños (2.2), desde la primera infancia hasta el fin de la escolaridad primaria y relacionaremos la socialización familiar y la escolar en vinculación con dicho aprendizaje. Finalizaremos el capítulo introduciéndonos en la relevancia que tienen las concepciones de los docentes en el proceso de escolarización de los alumnos (2.3).

2.1. ALFABETIZACIÓN: DEFINICIONES Y ALCANCES

La noción moderna de alfabetización se encuentra estrechamente vinculada a la expansión de la escolarización obligatoria, encargada de crear una ciudadanía unificada -y uniforme- en consonancia con el surgimiento de los Estados modernos: la unificación de

las naciones requería que todos los ciudadanos fueran iguales ante la ley, para lo cual se necesitaba cierta homogeneización de la población. Instrumento privilegiado de tal homogeneización fue la escuela y, en particular, la enseñanza de una misma lengua –oral y escrita- a lo largo de un mismo territorio:

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura -objeto social por excelencia- en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija. (Ferreiro, 2001: 83).

El conocimiento y dominio de la lectura y la escritura pasó de ser visto como marca de pertenencia a los grupos privilegiados hasta fines del siglo XIX, a ser visto como necesidad para el progreso de una sociedad (OECD, 1997). De allí las metáforas con las que se enunciaron distintas campañas de alfabetización, fundamentalmente a partir de mediados del siglo XX: el analfabetismo pasó a ser concebido como un mal social que debía ser erradicado o combatido, señal de retraso social y de déficit personal. Detrás de estas ideas subyacen ciertos supuestos respecto de la cultura escrita que llevan a colocar en una posición de superioridad tanto al sistema alfabético por sobre otros sistemas de escritura y a la escritura por sobre otros sistemas externos de representación, como a quienes la dominan. La directa identificación de la alfabetización con el desarrollo económico, sociocultural, científico y cognitivo conlleva a concebir el conocimiento legítimo como aquel que ha sido escrito y, fundamentalmente, el que circula y se enseña en las instituciones educativas (Olson, 1998). De este modo, la escritura es percibida como el medio privilegiado de conservar y transmitir tales conocimientos, la alfabetización como el modo de decodificarlos y la escuela como una institución *logocéntrica* que privilegia el dominio de una técnica frente al modo de abordar un texto. Se desprende así que una de las principales funciones de la escuela

consiste en transformar la alfabetización informal “en una disciplina formal de razonamiento alfabetizado que adopta la forma de una serie de aptitudes técnicas”, incluyendo determinadas formas y usos de la lengua, las cuales son evaluadas y definen en gran medida el éxito o fracaso en la escolarización de los niños (Cook-Gumperz, 1988b: 59). En los sistemas educativos formales, por lo general, se concibe la alfabetización como producto de la escolarización, y no a la inversa. Esta noción puede llevar a confundir dichas aptitudes técnicas con estándares objetivos y normativos a los que debe responder y ajustarse el comportamiento individual. Tal percepción tendrá importantes consecuencias en la integración de niños de distintos entornos socioculturales en el sistema escolar, ya que, en muchos casos y de manera fundamentalmente implícita, los educadores pueden concebir las formas y usos lingüísticos que no coinciden con esas aptitudes como un *déficit* que dificulta la incorporación y utilización de formas de pensamiento escolarizadas (Cook-Gumperz, 1988b).

La noción de *alfabetización* ha sido concebida, entonces como la habilidad de leer y escribir -en estrecha vinculación con la obligatoriedad de la escolaridad primaria-, entendidas como conocimientos necesarios básicos y pre-requisitos para la incorporación de otros conocimientos y habilidades (Braslavsky, 2003; Dubin y Kuhlman, 1992). Sin embargo, esta definición ha sido objeto de cuantiosas revisiones y redefiniciones que han llevado a ampliar esta concepción, asumiendo su alta imbricación política y social, no limitada al ámbito escolar. En tal sentido, las consecuencias que la alfabetización tenga para una persona serán limitadas o potenciadas según se considere la cultura escrita en el sentido esbozado a comienzos de este párrafo o

como la habilidad para comprender y utilizar los recursos intelectuales provistos por los tres mil años de diversas cultura letradas (...) no sólo porque la cultura escrita ha permitido la acumulación de tesoros que están almacenados en textos, sino también porque entraña un variado conjunto de procedimientos para actuar sobre y pensar en el lenguaje, el mundo y nosotros mismos (Olson, 1998: 38).

Durante las últimas décadas la mirada sobre la alfabetización se ha corrido de la consideración primordial de los aspectos estructurales de la lectura y la escritura para incorporar las funciones de la escritura en los distintos contextos sociales (Gray, 1956; Verhoeven, 1994), así como la inclusión de otras habilidades lingüísticas y cognitivas esperadas en las personas alfabetizadas (Garton y Pratt, 1998). Se ha ampliado así la referencia del concepto, incluyendo una variedad de actividades -no sólo la lectura y la escritura- que le permiten a una persona ingresar a un determinado mundo de conocimientos por medio de distintos sistemas semióticos (Borzzone *et al.*, 2004):

De la noción de alfabetización como una destreza simple y elemental, hemos pasado a reconocerla como un concepto complejo y dinámico, un contenido y un proceso de aprendizaje que dura toda la vida, y cuyos dominios y aplicaciones están en continua revisión y expansión. De la percepción del analfabetismo y la alfabetización como meras cifras o índices cuantitativos, hemos avanzado a admitir que calidad y equidad son componentes inseparables de cualquier esfuerzo alfabetizador. De la noción de individuos aislados que se alfabetizan, hemos llegado a comprender que avanzar hacia el logro de la alfabetización universal implica construir escuelas, familias, comunidades y sociedades alfabetizadas (UNESCO: 2002: 9).

A esta ampliación podríamos agregar que no se trata sólo de lograr familias y comunidades alfabetizadas, sino de reconocer cuáles son los usos que esas familias y comunidades hacen de la lectura y la escritura, cuáles son las funciones que asignan a tales actividades y si su incorporación media los intercambios y la producción cultural (y cómo lo hace).

Debido a los objetivos de nuestro estudio, en este trabajo nos limitaremos a tratar la alfabetización considerando básicamente el aprendizaje de la escritura (y la lectura en forma muy subsidiaria u ocasional), sin perder de vista que en dicho proceso se encuentran involucradas diversas prácticas y procesos vinculados al lenguaje, en amplia colaboración con otro u otros más expertos, ya sea un adulto o un niño que ya aprendido a leer y escribir. En este sentido, es posible identificar no una alfabetización, sino diversas

alfabetizaciones de acuerdo con distintos recorridos, sentidos y funciones; tal recorrido partirá de los usos orales y cotidianos del lenguaje para adentrarse progresivamente en la producción y comprensión de textos con un mayor grado de complejidad estructural, tanto orales como escritos (Borzone *et al.*, 2004). De acuerdo con Tornatore (1996), la potencialidad que un instrumento revista para el desarrollo personal se vinculará con las oportunidades de uso con las que cuente la persona y con el consecuente dominio logrado. En el caso de la escritura, las oportunidades de uso -ya sea en forma espontánea o como parte de actividades de enseñanza-aprendizaje programadas- definirán en gran medida que la escritura constituya un instrumento que potencie y extienda la mente (Clark, 1999; Donald, 1993), o que su uso se circunscriba al dominio de una técnica.

Tal como mencionamos, el camino de la alfabetización parte de los usos orales del lenguaje; sin embargo, estos usos no son los mismos para todas las personas, incluso dentro de una misma comunidad (tal como veremos en el Capítulo 3). Por esta razón, una mirada sobre la alfabetización que considere distintos grados de familiaridad o ajenidad con el sistema y la lengua de escritura, así como con el marco cultural letrado, habilitaría una enseñanza desde una perspectiva menos naturalizadora de las formas, significados y usos lingüísticos en una comunidad. Tal mirada *desnaturalizada* contribuye a considerar una diversidad de situaciones y distancias entre las pautas culturales familiares y las pautas culturales letradas, y, por extensión, escolares. En consonancia con lo previo, es posible definir la alfabetización desde una perspectiva sociocognitiva como una “práctica situada social, histórica y culturalmente, para crear e interpretar significado a través de textos” (Kern: 2000: 16; traducción propia), que involucra¹:

¹ La propuesta de Kern (2000) se orienta a la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras; no obstante ello, consideramos, por lo expuesto previamente, que este tipo de enfoques amplía la visión sobre el fenómeno de la alfabetización. Al incorporar una mirada que evita naturalizar las pautas lingüístico-culturales, favorece tratar la lengua escrita como una variedad que se distancia, en diversos grados y modos, de la variedad que el niño ha aprendido en el marco familiar.

- la colaboración de alguien más experto;
- el atenerse a convenciones culturales susceptibles de sufrir modificaciones;
- un funcionamiento particular conforme un cuerpo de conocimientos culturales (actitudes, creencias, costumbres y valores) que puede no ser completamente comprendido por un lector/escritor ajeno (parcial o totalmente) a tal sistema cultural;
- la resolución de problemas, vinculados a la elaboración y comprensión de textos en los que la recursividad del lenguaje implica no sólo comprender las relaciones entre las palabras y los fragmentos textuales en los que éstas son integradas (el contexto lingüístico inmediato), sino también con el contexto discursivo y situacional;
- la reflexión y autorreflexión, es decir, implica una actividad que involucra procesos cognitivos en distintos niveles: en un primer nivel, actividades como leer, escribir, aprender estructuras lingüísticas, etc., y en un segundo nivel, el monitoreo del progreso cognitivo durante tales actividades (Strohm Kitchener, 1983); y
- el conocimiento sobre el uso del lenguaje –el sistema de escritura tanto como el sistema gramatical y el léxico- para crear textos en contextos orales y escritos.

De la lectura de estos principios se desprende que aprender a leer y escribir constituye un proceso con diversos grados de dominio y formas de utilización que comienza mucho antes de dominar la técnica. De hecho, en un medio letrado, el aprendizaje de las distintas funciones y usos de la escritura comienza prácticamente desde el nacimiento (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Snow, 2007).

2.2. EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Cómo se conciba el aprendizaje de la escritura -y se propicie su enseñanza- estará en estrecha vinculación con cómo se conciba la escritura misma y su relación con las condiciones socioculturales y cognitivas de desarrollo de los niños (Tornatore, 1996), ya que el dominio de instrumentos culturales de mediación semiótica como la escritura transforma el desarrollo y el funcionamiento cognitivo (Pérez Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Vygotsky, 1931/1997). Actualmente, la escritura es concebida, más que como una técnica que se incorpora exclusivamente por medio de la instrucción formal, como una herramienta comunicativa, un sistema de mediación semiótica y un dominio de conocimiento en cuyo aprendizaje -que comienza mucho antes del ingreso a las instituciones educativas formales (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005; Luria, 1998; Sulzby, 1996; Tolchinsky, 2003; Tale y Sulzby, 1986)- intervienen al menos tres componentes: el contexto familiar/comunitario y el escolar, el contexto mental -es decir, las representaciones internas del aprendiz respecto de la lectura y la escritura- y las bases biológicas que permiten que los componentes previos interactúen entre sí (Cazden, 2000; Tolchinsky, 2003 y 2009). Así, se pone de relieve a los niños como aprendices activos y a su aprendizaje como una permanente interacción entre las ideas personales respecto de este artefacto semiótico, las propiedades específicas de la escritura en tanto sistema de representación y las características discursivas de la lengua escrita.

En esta permanente interacción entre los componentes mencionados durante el aprendizaje de la escritura, los niños desarrollan, siguiendo a Fitzgerald y Shanahan (2000), cuatro tipos fundamentales de conocimientos o dominios: el metaconocimiento, el conocimiento acerca de la sustancia y el contenido, el conocimiento acerca de propiedades universales de los textos y el conocimiento procedimental. El **metaconocimiento** incluye aspectos pragmáticos e involucra el conocimiento respecto de

las funciones y los usos de la escritura (y la lectura, pero abreviaremos utilizando sólo “escritura”, por constituir nuestro foco de estudio), la relación que se establece entre lectores y escritores, y distintas instancias de autorregulación: producción de sentido, estrategias de producción textual, reconocimiento de palabras y expectativas. El **conocimiento acerca de la sustancia y el contenido** involucra todo tipo de conocimientos previos respecto de la escritura (y los conocimientos resultantes de instancias de escritura), sin importar las fuentes de este conocimiento. El **conocimiento acerca de atributos universales de los textos** involucra aspectos grafofónicos (la identificación y generación de letras y palabras y de la morfología de la lengua, la comprensión y uso de puntuación, y la capacidad de distinguir distintas tipografías), sintácticos (reconocer y producir distintas estructuras sintácticas, la incidencia del orden en una oración y el uso acorde de la puntuación; algunos de estos aspectos se encuentran usualmente sólo en textos escritos) y de formato textual (orden y forma de las distintas secuencias textuales y organización gráfica del texto). Por último, el **conocimiento procedimental** implica comprender cómo acceder, utilizar y generar los tres tipos de conocimientos presentados previamente. Se puede tratar de acciones automatizadas (como recuperar algo de la memoria) o estrategias intencionales.

Como ya mencionamos, el ingreso de una persona a la cultura letrada, en medios alfabetizados, comienza prácticamente desde el nacimiento y se extiende hasta y durante la vida adulta. De hecho, convertirse en un escritor experto (estado al que llegan sólo algunas de las personas alfabetizadas) implica un desarrollo progresivo que requiere más de dos décadas de instrucción y práctica sostenidas, debido a que aprender a escribir textos extensos y complejos constituye una tarea que requiere un alto grado de pericia y que involucra no sólo el sistema lingüístico, sino también nuestros sistemas de memoria biológica y nuestro pensamiento, similarmente a lo que ocurre con otras tareas que

demandan una ejercitación intensiva, como jugar al ajedrez o tocar un instrumento musical (Bereiter y Scardamalia, 1987; Kellogg, 2008).

Lo temprano que comienza a producirse el aprendizaje de diferentes aspectos de la escritura y la permanente interacción entre distintos componentes y conocimientos nos lleva a plantearnos dos cuestiones: cuáles son los conocimientos a los que los niños acceden y de los que se apropian desde muy temprano y en forma previa a la educación formal; y también cuáles son los conocimientos tomados como punto de partida de la escolarización, así como cuál es la meta de la educación básica, al menos en términos de un ideal. Todos los alumnos cuentan con diversos conocimientos respecto de alguno o varios dominios, pero no todos saben acerca de los mismos dominios ni con la misma profundidad. Por tal razón, enseñar exige saber escuchar a los alumnos, respetar sus saberes y fomentar su autonomía como aprendices, buscando su empoderamiento como individuos activos en desarrollo y formación. Una escolarización basada en el principio crítico-democrático de educar para la libertad que considere las necesidades de las personas por en su vida fuera de la escuela, presente y futura, se preocupa deliberadamente por brindar las habilidades y los conocimientos que promuevan la reflexión y favorezcan la transformación individual y social (Freire, 2006 y 2009; Shor, 1987 y 1992; Torres, 2009).

A continuación repasaremos las principales características del aprendizaje de la escritura desde la primera infancia hasta el fin de la escolaridad básica, analizando su relación con los contextos en los que se desarrollan los niños, tanto el educativo formal como el contexto sociocultural más amplio.

2.2.1. Los primeros pasos de los niños por el camino de la escritura

Desde hace varias décadas existe masivo consenso respecto de que el aprendizaje de la escritura en un niño consiste en un largo y complejo recorrido que comienza mucho antes de su incorporación a la educación formal (Snow, 2007). En palabras de Luria (1998: 15), “los orígenes de este proceso se remontan a la pre-historia del desarrollo de las formas superiores de la conducta del niño; podemos decir incluso que cuando un niño ingresa a la escuela, ya ha adquirido un conjunto de destrezas y capacidades que lo habilitarán para aprender a escribir en un período de tiempo relativamente corto”. La maduración, entonces, prepara y habilita procesos específicos de aprendizaje, a la vez que los procesos de aprendizaje favorecen procesos madurativos.

De este modo, desde muy pequeños y en forma previa a alcanzar la edad escolar, los niños aprenden e incorporan progresivamente una gran cantidad de recursos orientados a la lectoescritura. En este aprendizaje previo, durante esta *pre-historia* individual de la escritura, el niño elabora un conjunto de técnicas que pueden cumplir parcialmente con algunas de las funciones de la escritura, las cuales resultan precursoras de y facilitan el aprendizaje formal posterior (Luria, 1998).

Estos desarrollos tempranos forman parte de lo que ciertos autores definen como *alfabetización emergente* (Garton y Pratt, 1998; Sulzby, 1996; Tale y Sulzby, 1986). Desde esta perspectiva, todas las actividades tempranas relacionadas de algún modo con la lectura y la escritura son concebidas como parte importante de la alfabetización; en tal sentido, se presupone que la escritura, la lectura y la oralidad se desarrollan en forma concurrente e interdependiente, comenzando su aprendizaje desde el nacimiento mismo y modificando la relación entre ellos a medida que el niño avanza en él. Este aprendizaje tiene lugar en interacciones sociales cotidianas sin instrucción formal, en las que la lectura y la escritura es un componente de la situación, presente de muy diversos modos

(Ortega de Hocevar, 2008; Whitehurst y Lonigan, 1998). En este marco, entonces, la lengua oral y escrita serían aprendidas -al menos en contextos urbanos alfabetizados- en forma simultánea, siendo ambas parte constituyente del lenguaje. En este sentido, “una parte importante de la actividad lingüística del niño consiste en resolver las interrelaciones entre la lengua oral y escrita que son admitidas en diferentes situaciones sociales al interior de su cultura” (Sulzby, 1996: 28, traducción propia).

De este modo, la alfabetización emergente es definida como todas las actividades y conceptualizaciones de lectura y escritura que llevan a cabo niños pequeños, las cuales preceden la alfabetización convencional y se desarrollan en dirección a ella (Sulzby, 1996). Como hemos visto en el Capítulo 1, la escritura constituye un sistema de representación que funciona como mediación simbólica de la experiencia. Luria (1998) señala que para que un niño pueda utilizar un sistema de representación dos condiciones deben cumplirse. En primer lugar, el niño debe poder distinguir los usos manipulativos y convencionales de un objeto (el interés en sí mismos en tanto objetos materiales: un juguete, comida, etc.) de los usos simbólicos, en tanto instrumentos que permiten alcanzar otras metas más allá de su manipulación física. En segundo lugar, el niño debe poder autorregular su conducta por medio de estos instrumentos, lo cual favorece el desarrollo de formas intelectuales complejas. En tal sentido, uno de los desafíos consistirá en comprender y reconocer la multiplicidad de sentidos que puede representar un objeto (DeLoache, 2011; Pérez-Echeverría, Martí y Pozo, 2010; Tomasello, 2007). De acuerdo con Vygotsky (1931/1997), tanto el desarrollo de la lengua oral como de la lengua escrita tienen como precursores a los gestos y al juego simbólico o de ficción. En la dinámica del juego distintos objetos pueden instaurar un gesto representativo al reemplazar otros objetos y constituirse así en sus signos. De este modo, mientras los objetos cumplen una función sustitutiva, los gestos indican y definen significado, y así, por medio de los

gestos, los trazos gráficos y el juego simbólico los niños desarrollan la capacidad de realizar y usar representaciones simbólicas que favorecerán a su vez el desarrollo de estructuras cognitivas necesarias para el aprendizaje de la escritura.

Ahora bien, ¿cómo se produce el paso a la alfabetización convencional? De acuerdo con Sulzby (1996), la alfabetización convencional estaría definida por una comprensión parcial de tres aspectos que se desarrollarán progresiva y diferencialmente en cada niño: la correspondencia fonema-grafema, la identificación de la palabra como una unidad estable y la percepción del texto como un objeto con cierta estabilidad, que cuenta con cierto grado de predictibilidad y puede ser recordado y recuperado. A medida que el niño se acerca a la escritura convencional comienza a tratar la lectura como una actividad estable, en el sentido de conservar los mismos contenidos en el mismo orden, y comienza a producir escrituras que resultan legibles para otras personas. En esta transición, la expresión oral de los niños también se modifica grandemente, dando lugar a interacciones que sostienen y favorecen la comprensión y producción escritas; entre ellas, interactuar con otros para corregir intentos de escritura, compartir historias a las cuales se accedió por medio de la lectura, o incorporar en su oralidad expresiones típicas de textos escritos.

Las fuentes de las cuales se valen los niños para aprender son tan variadas como los entornos en los que se desarrollan; algunas de ellas serán más contexto-dependientes, como las letras que conforman el nombre propio o las situaciones comunicativas en las que usualmente participan los niños, en tanto que otras serán compartidas culturalmente, como determinadas historias u objetos de alta imbricación social. Así, los caminos que cada niño va tomando en su camino hacia la escritura convencional diferirán tanto en función de las características individuales de cada niño, sus gustos e intereses, como en

función del tipo y la cantidad de actividades y materiales con los que se interactúe en su entorno familiar y comunitario inmediato (Sulzby, 1996).

No obstante ello y siguiendo a Snow (2007) y a Fitzgerald y Shanahan (2000), es posible esbozar algunas habilidades generales que el “mítico niño estándar”² (Snow, 2007: 274) realizaría en distintos momentos de su alfabetización y sobre las que hay actualmente cierto consenso. Hacia los tres años, este niño muestra aproximadamente reconocer libros a partir de sus tapas, identificar si la página escrita se encuentra en el sentido correcto (de arriba para abajo) o inverso (si está mirando la hoja al revés), dar vuelta las páginas, escuchar cuando otra persona le lee en voz alta, comprender dibujos y distinguir dibujos de escrituras, reconocer algunas letras y producir ciertos trazos orientados a la escritura. Aproximadamente hacia los cuatro años, estos estudios muestran que este niño *mítico* conecta eventos a los cuales accedió por medio de historias ficcionales con eventos de su cotidianeidad, comienza a distinguir algunos géneros o tipos textuales (cuentos de listas, por ejemplo) y experimentar con el lenguaje realizando juegos de palabras y rimas, así como con escrituras incipientes y dibujos con fines comunicativos. Entre los cinco y los seis años podrá probablemente reconocer títulos y autores de libros de su interés, seguir con la mirada la escritura cuando alguien le lee en voz alta un texto sencillo conocido, nombrar todas las letras y escribir la mayoría de ellas, reconocer y deletrear algunas palabras simples y muy frecuentes, indaga espontáneamente respecto de eventos de historias ficcionales o información diversa y produce escrituras “inventadas” con diversos propósitos. De acuerdo con Fitzgerald y Shanahan (2000), durante esta etapa -que denomina *raíces de la alfabetización*- resultará de fundamental importancia que los niños desarrollen conocimiento acerca de las funciones y los fines de

² A nuestro entender, el “mítico niño estándar” es un niño que se desarrolla en un entorno alfabetizado, que tiene un amplio acceso a materiales gráficos de distintos tipos, que participa de variados eventos de lectoescritura y situaciones comunicativas y que no manifiesta patologías vinculadas al desarrollo cognitivo.

la escritura (metaconocimiento), conciencia fonológica y grafémica (atributos universales de los textos) y conocimiento acerca de qué son los textos y cómo pueden ser utilizados (conocimiento procedimental).

Estos tempranos desarrollos son posibles debido a que el niño busca aprender activamente a partir de sus propias experiencias y manipulación de objetos (físicos y simbólicos) “y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005: 29). En este sentido, los niños construyen progresivamente -aunque no necesariamente en forma sucesiva- distintas hipótesis acerca de la escritura -de su estructura, significado y funcionamiento-, las cuales los guían en sus aproximaciones a este sistema. En este desarrollo de la *escritura espontánea* (Tolchinsky, 2003) durante los 4 y los 6 años aproximadamente, es posible identificar tres momentos (o fases)³, con algunos desarrollos sucesivos y otros simultáneos e instancias de solapamiento entre distintas estrategias (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2008).

La primera fase se caracteriza por una escritura no diferenciada (Tolchinsky, 2003); es decir, los niños producen similares trazos para todas las palabras, no pudiendo interpretar estos trazos por fuera del contexto de producción. Los niños intentan reproducir las formas básicas de la escritura, produciendo trazos muy parecidos entre sí, a pesar de haber sido realizados en función de distintas intenciones.

La segunda fase se caracteriza por producciones con mayor orientación a constricciones formales: fundamentalmente, la emergencia de los requerimientos de cantidad mínima de caracteres y variedad suficiente para que un segmento textual sea

³ Ferreiro y Teberosky (1979/2005) proponen cinco niveles dados por las distintas hipótesis que construyen los niños a medida que profundizan su conocimiento sobre la escritura, en base a la interpretación de los resultados obtenidos en investigaciones realizadas con niños hispanoparlantes de clase media (padres profesionales) y baja (padres obreros no calificados o trabajadores temporarios) de entre 4 y 6 años, realizadas durante los años 1975 y 1976 en la ciudad de Buenos Aires. Tolchinsky (2003) extiende los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (en los cuales ella misma había colaborado), con niños de las mismas edades pero con otra lengua materna (hebreo) y elabora una secuencia de desarrollo en tres fases.

legible, y la utilización de grafías con mayor definición (Tolchinsky, 2003). Estos trazos evidencian dos hipótesis que guían a los niños para admitir que una secuencia escrita constituye una palabra: por un lado, la hipótesis de que los caracteres que la componen se diferencian entre sí (es decir, no se repiten) y, por otro, la hipótesis de que debe haber una cantidad mínima de caracteres (generalmente tres) para que esos trazos sean o formen una palabra. La lectura de los trazos es global y pueden aparecer momentáneamente ciertos “intentos de correspondencia figurativa entre la escritura y el objeto referido” (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005: 242), en particular, en aspectos cuantificables como el tamaño, el largo, la edad, etc. Es decir, los niños intentarían que sus escrituras se asemejaran en algún aspecto al objeto referido; así por ejemplo, si el objeto es grande, buscarán que la escritura de su nombre reproduzca esta cualidad ocupando mucho espacio en la hoja. Progresivamente los niños incorporan la idea de que distintos objetos o cosas deberán escribirse también en forma diferente (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005).

La tercera fase se caracteriza por la *fonetización de la escritura* (Tolchinsky, 2003), e incluye mapeos silábicos, mapeos silábico-alfabéticos y mapeos alfabéticos. En esta fase la escritura adquiere características lingüísticas específicas vinculadas a las características fonológicas y morfológicas de la lengua en cuestión. En niños hispanoparlantes, esta fonetización es posible debido al surgimiento de la hipótesis silábica, es decir, la idea de que cada grafía se corresponde con una sílaba (Ferreiro y Teberosky, 1979/2005). Esta hipótesis implica un salto cualitativo en la comprensión del niño, en el sentido de lograr una lectura más analítica de la escritura y comenzar a elaborar la idea de que ésta representa partes del habla. En este momento suele surgir un conflicto entre la exigencias de tantas letras como sílabas tenga la palabra y la exigencia de una cantidad mínima de caracteres para alcanzar legibilidad, dando paso a la transición hacia la hipótesis alfabética que los guiará hacia la escritura convencional u ortográfica, la

cual “implica un grado mayor de conocimiento de las convenciones ortográficas de cada lengua” y “se aprende mejor cuando los niños la estudian en palabras aisladas y listas de palabras” (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2008: 147).

De acuerdo con Tolchinsky (2003), el conocimiento sobre la escritura que los niños elaboran a muy temprana edad debe ser considerado y expandido en los contextos educativos formales, integrando distintos tipos de textos a las actividades cotidianas sin limitaciones concernientes a las letras utilizadas ni al tipo textual, debido a que “la principal fuente de conocimiento para comprender la escritura es la escritura misma” (p. 95).

En familias en las que los adultos escriben y leen con soltura, los niños suelen experimentar muchos o la mayoría de estos aprendizajes en contextos de alfabetización informal, como parte de su socialización familiar. Para estos niños, las instituciones educativas tendrán seguramente la función de reforzar, profundizar y sistematizar estos aprendizajes. En cambio, niños que se desarrollan en contextos familiares en los que la lengua escrita tiene una menor presencia e imbricación funcional con las actividades cotidianas realicen probablemente gran parte de este proceso en ámbitos educativos formales, al ingresar al nivel inicial o a la escuela primaria (Ortega de Hocevar, 2008), definiéndose así diversos puntos de partida en la escolarización y especialmente en la alfabetización. Ferreiro y Teberosky (1979/2005), por ejemplo, encuentran importantes diferencias entre niños de clase media y de clase baja en el momento transicional entre la hipótesis silábica y la hipótesis alfabética -o nivel silábico-alfabético-, transición que en muchas ocasiones ocurre en el contexto de la escolaridad primaria. Las autoras advierten en los niños de clase baja serias dificultades para pasar a la hipótesis alfabética, debido a que no contarían con la estimulación informal previa a la instrucción formal con la que sí contarían los niños de clase media; en otras palabras, carecerían de la información

necesaria en el entorno -en particular, de modelos de formas convencionales de escritura (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2008)- que los lleve a poner a prueba las hipótesis con las que venían trabajando hasta el momento. El aprendizaje de la escritura, entonces, podrá ser concebido como natural en tanto y cuanto se encuentre motivado por el entorno en el que se desarrolla el niño, o podrá ser experimentado como una actividad netamente escolar suscitada en forma directa por el docente (Tornatore, 1996).

2.2.2. La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la escuela primaria

Los niños se apropian de nuevos conocimientos de diversas formas (Tomasello 2007; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993). En el ámbito escolar, la enseñanza se asienta fundamentalmente en el aprendizaje por instrucción, vehiculado fundamentalmente a través del lenguaje, tanto oral como escrito. De acuerdo con esta modalidad de aprendizaje, alguien más experto enseña a otro u otros menos expertos perspectivas sobre el mundo: actitudes, procedimientos, conceptos, instrumentos simbólicos. En los contextos educativos formales, una de las características específicas del aprendizaje consiste en desarrollar conceptualizaciones y utilizar sistemas semióticos de manera descontextualizada (Baquero y Terigi, 1996; Bruner, 1988). Ello implica

la apropiación y dominio de poderosos instrumentos de representación cuyos procedimientos y condiciones de utilización parecen definir buena parte de los objetivos educativos, en un vector que va de una utilización sujeta a las condiciones de adquisición hacia una utilización no sólo independiente de aquélla, sino válida para todo tiempo y lugar. El dominio de la lengua escrita, por ejemplo, implica la abstracción del contexto inmediato y la recreación imaginaria del contexto de nuestro interlocutor (Martí, 2003).

Siguiendo a Pérez Echeverría, Martí y Pozo (2010), cada sistema de representación externa implica diferentes grados de formalización y convencionalidad,

imponiendo para su uso restricciones específicas cuya apropiación y funcionamiento epistémico requiere, además de la exposición social a tales sistemas, una enseñanza específica. En base al estudio del aprendizaje de distintos sistemas externos de representación, los autores distinguen tres momentos en su aprendizaje formal, vinculados tanto a las características del sistema como del contenido representado. En un primer momento de aprendizaje formal (concretamente, al iniciar la educación sistemática), los alumnos focalizan en los elementos básicos que conforman el código y su correspondencia con el elemento representado; en el caso de la escritura, las letras y palabras escritas y su correspondencia con las formas orales. En un segundo momento, el aprendizaje se orienta a elementos menos explícitos: el alumno debe ser capaz de reconocer y utilizar adecuadamente las reglas de composición específicas del sistema de representación; por ejemplo, la sintaxis y organización estructural del escrito. En un tercer momento, el sistema de representación se funde con los conocimientos conceptuales: en escritura, ello implica que la representación gráfica se despega progresivamente de su vínculo con la oralidad, para representar, básicamente, ideas o pensamientos. Estos tres momentos no se suceden rígidamente; más bien, se vinculan en forma dinámica con instancias de sucesión y de solapamiento.

De acuerdo con Rockwell (2000), el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela se ha visto signado por una distinción que ha predominado en la definición de las currículas escolares, en el modo de organizar la enseñanza y en la agrupación de los educandos: la distinción entre aprender a leer y escribir, y leer y escribir para aprender. Esta distinción se corresponde en gran medida con la división del nivel primario en dos ciclos: el primer ciclo, comprendido por los tres primeros años, y el segundo ciclo, comprendido por los últimos cuatro años. Consecuentemente, la lengua escrita se presenta en la escuela en la forma de dos clases de actividades: “unas tienden a reproducir las

características de la primera etapa de la enseñanza de la lectura y escritura (la ‘copia’ y el ‘descifrado’); otras tienden a mostrar el uso de la lectura y escritura en la transmisión de otros contenidos curriculares” (Rockwell, 2000: 304). Si bien durante la segunda etapa la enseñanza de la lectoescritura no se plantea como objetivo específico, ciertas prácticas de la primera etapa se mantienen durante todo el nivel primario, sobre todo aspectos referidos a las pautas formales de escritura en las tareas propuestas.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escolarización implica un proceso social en el que el sistema, los usos y los significados de la escritura se encuentran en permanente interacción. Este proceso de naturaleza social estaría comprendido a su vez principalmente por otros tres procesos (Rockwell, 2000):

La apropiación del sistema de escritura como objeto de conocimiento. En el caso del español (y otras lenguas alfabéticas) conocer y dominar progresivamente la naturaleza alfabética de la escritura, lo cual incluye ciertas restricciones lexicogramaticales (generalmente no enseñadas en forma explícita), y una lectura con fluidez que trascienda el acceso al significado palabra por palabra.

Siguiendo la propuesta de Fitzgerald y Shanahan (2000), podríamos entender las etapas de la *alfabetización inicial y confirmación, fluidez e internalización* como parte de este proceso. La alfabetización inicial (que los autores ubican entre los 6 y los 7 años), el foco del niño se encuentra en aprender la arbitrariedad de las letras y su correspondencia con sonidos de la lengua. Durante esta etapa los niños comienzan a reconocer la interacción entre lectores y escritores y comienzan a monitorear sus producciones, tanto a nivel semántico como formal (metaconocimiento). Los niños adquieren progresivamente conciencia grafémica y aprenden patrones morfo-ortográficos y sintácticos, basándose en su conocimiento de la oralidad (atributos universales de los textos). También comienzan a

utilizar ciertas estrategias para producir y reconocer nuevas palabras y combinaciones de palabras (conocimiento procedimental). La etapa de confirmación, fluidez e internalización (que tendría lugar entre los 7 y los 8 años) se caracterizaría por la consolidación de lo aprendido respecto de la escritura; de este modo, el acceso y uso de este conocimiento se volvería más fluido y automatizado; parte de este proceso implicaría “despegarse” de las palabras individuales (conocimiento procedimental). El mayor esfuerzo de esta etapa consistiría en integrar diversas estrategias y procesos; ello implicaría producir y comprender palabras más largas y complejas morfológicamente (propiedades universales de los textos), así como su integración en estructuras mayores a la palabra. Esta etapa involucra no sólo la apropiación del sistema de escritura, sino, también la apropiación de los usos escolares de la lengua escrita.

La apropiación de los usos escolares de la lengua escrita. Estos usos se relacionan en forma implícita con la estructura social que impera en la institución y con un manejo de las prácticas vinculado intrínsecamente al manejo de las formas en función de los contenidos de la currícula escolar. En este punto los alumnos pueden experimentar contradicciones, al encontrarse con usos escolares que no sintonizan ni representan los usos extraescolares. Eso sucede debido a que el sentido de la escritura en el proceso de escolarización no proviene por lo general de su sentido extraescolar, sino de su funcionalidad a determinada actividad escolar. En palabras de Ferreiro (1999), en varias ocasiones las actividades escolares de aprendizaje de la escritura pierden de vista que la importancia de escribir en la escuela proviene de su importancia fuera de ella.

La apropiación de nuevos conocimientos (y del ámbito académico) por medio de la interpretación de textos escritos. El docente resulta parte fundamental en este proceso

interpretativo, en base a contar con más conocimientos respecto del tema que el alumno intenta comprender. Esta comprensión, mediada por textos escritos, requiere necesariamente ciertos conocimientos previos. La interpretación de textos en el ámbito escolar resulta así un proceso de naturaleza social y en gran medida contexto-dependiente, en el sentido de cobrar gran parte de su sentido a partir de los particulares objetivos y actividades escolares. En el marco de este proceso podríamos situar los primeros pasos en la *creación y transformación del conocimiento* (que, de acuerdo con Fitzgerald y Shanahan, 2000, tendrían lugar entre los 9 y los 13 años). En esta etapa adquieren especial relevancia: el monitoreo de la propia producción (metaconocimiento); la aplicación de conocimientos aprendidos previamente y la utilización de la escritura para ampliar el vocabulario y establecer relaciones entre diferentes significados (conocimiento acerca de la sustancia y el contenido); y el aprendizaje de estructuras sintácticas y organizativas complejas (atributos universales de los textos. Respecto de lo último, mientras la escritura en las etapas previas suele focalizar en textos narrativos, en esta etapa otros tipos textuales comienzan ser utilizados con asiduidad, en tanto que las estructuras narrativas adquieren un mayor grado de complejidad y elaboración. Otro aspecto crítico durante esta etapa concierne la utilización de un léxico variado y la creación de significado a través de la combinación de palabras y de estructuras produciendo textos coherentes y cohesivos atendiendo a propósitos determinados (conocimiento procedimental). Estas estrategias se profundizan y complejizan progresivamente por medio de la práctica sistemática y sostenida, y hacia el fin de esta etapa aproximadamente los niños comienzan a *integrar distintas perspectivas* en sus escritos (Fitzgerald y Shanahan, 2000), considerando e incorporando estados mentales ajenos. Este aspecto resultará de importancia para realizar análisis críticos, pilar de una lectura y escritura comprensivas.

En las tres instancias esbozadas de apropiación de la escritura, sus usos y significados, tienen importancia fundamental -como ya vimos- una constelación de procesos cognitivos que involucran tanto las actividades de leer como de escribir, y que dependen de representaciones del conocimiento en distintos niveles lingüísticos: fonético-fonológico, ortográfico, sintáctico, semántico, etc. (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Snow, 2007). En nuestro país, en función de lo establecido en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004) podemos apreciar que entre el primer y el segundo ciclo del nivel primario se estipula la complejización progresiva del uso y conocimiento de la lengua escrita de acuerdo con distintas situaciones comunicativas (supuestas o planteadas en forma teórica), incorporando diversos tipos textuales y funciones atendiendo a objetivos comunicativos específicos. Se espera que los alumnos dominen los aspectos técnicos y gráficos del sistema de escritura y que se apropien, al menos desde la planificación, de géneros típicamente escolares y académicos, así como también que logren elaborar textos en los que expresen su subjetividad y creatividad, integrando distintas voces, figuras y elementos textuales. En la Figura 2.1 reorganizamos los contenidos estipulados por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la escritura en el nivel primario, según ambos ciclos y considerando los cuatro tipos fundamentales de conocimientos que intervienen en el aprendizaje de la escritura según Fitzgerald y Shanahan (2000): el metaconocimiento, el conocimiento acerca de la sustancia y el contenido, el conocimiento acerca de propiedades universales de los textos y el conocimiento procedimental.

Según los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (Consejo Federal de Educación, 2004) para el nivel primario en nuestro país, y considerando la propuesta de Fitzgerald y Shanahan (2000), presentamos a continuación lo estipulado formalmente para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela primaria durante los dos ciclos que integran el nivel.

Escribir durante el primer ciclo del nivel primario (hasta tercer grado). La enseñanza escolar de la escritura se orienta a que entre el primer y el tercer año de la escuela primaria los niños logren progresivamente:

- A nivel metacognitivo, elaborar y explicitar el propósito del texto; producir textos escritos que puedan ser comprendidos por distintas personas; revisar y modificar la propia escritura, atendiendo a la adecuación ortográfica y a una puntuación básica, así como al contenido y organización del texto.
- A nivel del conocimiento de la sustancia y el contenido, producir textos escritos tanto en colaboración con el docente como en forma autónoma, enmarcados en géneros diversos (narraciones de eventos reales o ficticiales con la inclusión de secuencias de distintos tipos textuales, descripciones, cartas, textos expositivos).
- A nivel del conocimiento de atributos textuales, conocer y respetar la correspondencia fonema-grafema; reconocer y realizar letras de distintos tipos (cursiva/imprenta, mayúscula/minúscula); adecuar ortográficamente su producción atendiendo a las combinaciones de letras posibles, a las reglas de acentuación y a las derivaciones morfológicas constantes; incorporar una puntuación básica (punto, coma en enumeración, mayúscula inicial, signos de interrogación y exclamación); incorporar títulos; utilizar convencionalmente el espacio de la página (escribir sobre los renglones, dejar márgenes).

Escribir durante el segundo ciclo del nivel primario (desde cuarto hasta séptimo grado). La enseñanza escolar de la escritura se orienta a que entre el cuarto y el último año de la escuela primaria los niños logren progresivamente:

- A nivel metacognitivo, planificar y producir textos escritos en función de objetivos comunicativos específicos atendiendo a la situación comunicativa y al tipo textual, en forma individual o grupal; redactar borradores de los textos y consultar material bibliográfico; determinar y explicitar los objetivos comunicativos (particularmente, en cartas formales: opinar, solicitar, agradecer, etc.); revisar el texto atendiendo a aspectos semánticos, grafofónicos, sintácticos y de formato textual.
- A nivel del conocimiento de la sustancia y el contenido, mantener la coherencia temática de los textos; producir textos ficticiales y no ficticiales (narraciones y renarraciones que incluyan descripciones, diálogos enmarcados narrativamente, textos expositivos y textos epistolares formales e informales con distintos objetivos y destinatarios); presentar las cualidades y atributos de personajes, tiempos y espacios; mantener o modificar la secuencialidad temporal intencionalmente y expresar la causalidad de las acciones; incorporar diferentes voces; expresar emociones; utilizar vocabulario apropiado según el tema tratado evitando repeticiones.
- A nivel del conocimiento de atributos textuales, utilizar la puntuación de manera adecuada a diferentes textos (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para el encabezamiento de los textos epistolares, paréntesis, guiones con valor de paréntesis, raya de diálogo, puntos suspensivos); adecuar la escritura a las convenciones ortográficas; lograr una adecuada organización oracional; emplear sujetos expresos y tácitos; expandir información por medio de circunstanciales; reemplazar estructuras sintácticas por medio de pronombres; utilizar párrafos como organizadores textuales; utilizar conectores apropiadamente; ajustar el texto a la organización característica del tipo textual (en particular, producir exposiciones de más de tres párrafos que incluyan presentación, desarrollo, cierre, ejemplos, definiciones, comparaciones, citas, reformulaciones, cuadros y esquemas organizadores); incluir títulos y subtítulos; utilizar fórmulas de cortesía, apertura y cierre.

Figura 2.1: Los contenidos establecidos por los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la enseñanza de la escritura en el nivel primario, reorganizados según la propuesta de Fitzgerald y Shanahan (2000).

2.2.3. Aprender a escribir en distintos entornos socioculturales

(...) ha sido dicho mil veces: analfabetismo y pobreza van juntos, no son fenómenos independientes; analfabetismo y marginación social van juntos, no son fenómenos independientes. El analfabetismo de los padres está relacionado con el fracaso escolar de sus hijos. Pareciera que todo ha sido dicho y, sin embargo, aún quedan cosas por decir (Ferreiro, 2002b: 176).

Todos los niños (salvo contadas y raras excepciones) forman parte de un grupo social y aprenden en interacción con los miembros de su grupo. En este aprendizaje intervienen no sólo conocimientos específicos respecto de cómo hacer algo -o decir algo-, sino también se valores, creencias, hábitos y procedimientos de distinto orden, entre ellos, formas de comportarse, de pensar y de hablar); todo ello forma parte de la cultura de su grupo, de la cual los niños se apropian progresivamente durante su desarrollo (Borzzone *et al.*, 2004), debido a que la cultura opera sobre el desarrollo direccionando determinados procesos en un sentido *productivo* (Baquero, 2001). La lengua, en particular, distintos tipos textuales y usos lingüísticos asociados a determinadas situaciones comunicativas, ya sea orales o escritas, cumple funciones definidas culturalmente. Al enseñar una lengua y enseñar otros conocimientos por medio de ella, resulta fundamental considerar este aspecto, que media la posibilidad de que el hablante o escritor pueda apropiarse tanto de los usos lingüístico-discursivos específicos como de otros conocimientos vinculados o mediados por estos usos (Silva, 2007).

La enseñanza de la lectura y la escritura ha sido concebida tradicionalmente como la transmisión de una técnica vinculada al trazado de las grafías y a la oralización del texto escrito (Ferreiro, 2001). Sin embargo, el aprendizaje de la escritura, como hemos visto, requiere que los niños aprendan no sólo el código gráfico, sino también los usos y recursos de la escritura vinculados a un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos (Olson, 2003). El entorno cultural de algunos niños -la lengua familiar, las pautas de enseñanza-aprendizaje y comunicación, los conocimientos y materiales que circulan- se acerca bastante al mundo cultural escolar. Para estos niños la distancia entre la cultura familiar y escolar presentará desafíos nuevos, pero por lo general no les planteará problemas que no puedan resolver. Y en caso de que así fuera, el entorno familiar usualmente cuenta con las herramientas y los conocimientos para ayudar al niño

en ese aprendizaje. La *alfabetización emergente* de estos niños los habrá preparado para la escolarización, la cual se apoyará en y reforzará los recursos ya desarrollados por los niños en la interacción familiar. Muchos otros niños, sin embargo, encuentran en la escuela un mundo cultural nuevo en gran cantidad de aspectos, y se enfrentan a conocimientos y pautas comunicativas y comportamentales con las cuales difícilmente logran identificarse (Borzzone *et al.*, 2004).

A este respecto, un punto importante a tener en cuenta consiste en la circulación de escritura en los hogares. La escritura impregna las prácticas familiares de manera muy diferente en los distintos grupos sociales de la comunidad, debido en gran parte a que la sociedad no se encuentra homogéneamente alfabetizada (Scheuer *et al.*, 2001; Scheuer *et al.*, 2006a). No sólo se constata que a similares condiciones sociales el aprendizaje de la lectura y la escritura no resulta homogéneo, sino también que la fractura social deriva mundialmente en una alta correlación entre pobreza y analfabetismo, tanto a nivel individual como social (Tolchinsky Landsmann, 1996). Es decir, la escritura, en tanto sistema de representación, también se verá influida por las características del contexto en el que es producida y por los instrumentos y medios físicos y tecnológicos que se encuentran disponibles para quien escribe (los cuales constituyen parte de dicho contexto). Y en este sentido, los diferentes grupos sociales generarán diferentes formas de aproximación al sistema de escritura, en función de su imbricación con la cotidianidad del movimiento en el hogar y con los materiales y tecnologías que circulen en él (Tomatore, 1996). En términos de Woods (2000), en las distintas formas de socialización de los niños intervienen variados *eventos de lecto-escritura*, los cuales reflejan –y hacen uso de– conductas y actividades que dan cuenta de las distintas formas de comunicación que coexisten dentro de las comunidades y de su valoración, así como también de la estructura social que las genera y sostiene. Por consiguiente, habrá niños cuyas familias

incorporarán ciertas orientaciones escolares en su socialización, en tanto que otros niños no sólo

necesitarán adoptar un nuevo conjunto de expectativas acerca del alcance y la selección de los modos de comunicación (la lectura y la escritura resultan modos alternativos adicionales), sino que también tendrán que adaptarse a la participación y a las estructuras del discurso o manera de hablar a través de las cuales se enseñan las nuevas alternativas (Woods, 2000: 335).

De acuerdo con Diuk (2000), las discontinuidades que se producen entre las formas de participación en el hogar y en la escuela, especialmente visibles en sectores de escasos recursos económicos, se evidencian en diversos aspectos del desempeño de los niños dentro de la escuela. Estos factores pueden incidir de manera negativa sobre el aprendizaje de la escritura, ya que estos niños no sólo deben aprender las especificidades de la lengua escrita, sino también lo específico del ámbito escolar y ajeno a su cotidianeidad.

En las escuelas argentinas encontramos escolares pertenecientes a poblaciones con diversas características socioculturales, educativas y/o étnicas. Muchos de estos niños, a pesar de poseer como lengua materna el español, ingresan sin embargo al sistema escolar con diferentes experiencias lingüísticas, sociales y educativas, sin estar preparados, en muchos casos, para utilizar las formas de comunicación valoradas en la escuela, o sin saber que determinados usos del lenguaje serán esperados en ese ámbito (Schleppegrell, 2001). La educación de los niños requiere incorporar y proveer la enseñanza *deliberada* y *objetivadora* de las habilidades requeridas para manejarse exitosamente en la escuela (y, posteriormente, en diferentes ámbitos de tipo académico, profesional o laboral en general), persiguiendo el objetivo de que los niños con menos experiencia en el uso de la lengua escolar y de la lengua escrita no tengan menos probabilidades de tener éxito en la

escuela (Snow y Uccelli, 2009). En palabras de Döbert, Klieme y Sroka (2004: 202, traducción propia):

Los grupos heterogéneos necesitan docentes con un alto nivel de preparación profesional, genuinos expertos en pedagogía; aquellos que pueden combinar teoría y práctica y colaborar con otros pares. (...) Los docentes deben adaptar sus métodos de enseñanza, seleccionar los materiales y diseñar las tareas de acuerdo con las necesidades, las capacidades y los intereses de sus estudiantes.

Para lograr ello, resulta imprescindible conocer, reconocer y contemplar aquellas formas lingüístico-discursivas que los niños ya saben -y utilizan adecuadamente, de acuerdo con los contextos en los cuales aprendieron dichos usos-, tomando este conocimiento como punto de partida y base sobre la cual se apoyará el resto de los conocimientos que debe impartir la escuela. El trabajo en el aula deberá fundarse a tal fin en una metodología que no caiga en folclorismos ni estereotipos, sino que se oriente a integrar otros elementos y nuevas estrategias a su repertorio.

2.3. LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LA LENGUA ESCRITA, SU APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Muchos son los factores que inciden sobre el recorrido escolar de los alumnos: el currículum, los métodos para evaluar, la lengua de instrucción, las estrategias de enseñanza, por sólo mencionar algunos. Un aspecto de particular importancia asociado a la mayor o menor integración de los alumnos durante el recorrido escolar son las expectativas de sus docentes respecto de sus posibilidades y aptitudes, expectativas que se encuentran atravesadas por las concepciones o representaciones de los docentes respecto de la lengua y cultura de los niños (Ford, 1984).

Las concepciones constituyen sistemas de creencias que nos proporcionan representaciones acerca del mundo que nos rodea y de nuestra experiencia en él (Pozo, 2006). Las concepciones median la toma de decisiones y forman la base de la conducta, operando de manera latente en todo lo que hacemos, decimos y pensamos (Ortega y Gasset, 1940). Siguiendo a Pozo *et al.* (2006), las concepciones, interpretadas como representaciones o teorías implícitas, se elaboran a través del aprendizaje implícito, no o poco consciente, que deriva de la participación reiterada en situaciones de la experiencia personal en las que predominan patrones determinados. Por tal razón, se sitúan fuertemente en el contexto que les dio origen, se orientan a una función pragmática (en el sentido de proporcionarnos formas de resolver o de actuar en determinadas situaciones) y poseen una impronta procedimental (por tratarse de un conocimiento que orienta nuestro hacer). Se trata de representaciones que se activan en forma relativamente automática y, por consiguiente, son difíciles de controlar de manera consciente. Este aspecto conlleva en parte que las concepciones resulten difíciles de modificar o abandonar en forma explícita e intencional, requiriendo a tal fin “un profundo cambio conceptual o representacional, ya que será preciso reconstruir o repensar algunos de los supuestos epistemológicos básicos desde los que nos representamos, de manera implícita y encarnada, el mundo” (Pozo *et al.*, 2006: 108-109).

En el ámbito educativo, las concepciones de los docentes respecto de las capacidades y de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos impregnan sus actitudes al enseñar y vincularse con sus alumnos, incidiendo sobre sus enfoques y prácticas de enseñanza e impregnando a su vez las representaciones que los alumnos tienen sobre sí mismos y sobre su aprendizaje. Estas concepciones se elaboran en base a diversas fuentes a lo largo de toda la vida y, en el caso de personas adultas, resultan muy resistentes a la instrucción (Strauss y Shilony, 1994). Es decir, la enseñanza que impartan los docentes en

función de los contenidos establecidos formalmente (cfr. Figura 2.1) se encontrará fuertemente mediada por sus particulares concepciones respecto de la mente de sus alumnos, concepciones que suelen contar con una larga historia y que no necesariamente se modifican en las instancias de formación docente. Siguiendo a Carlino (2006: 91), estas concepciones “interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras”, generando “condiciones para que ciertas realidades sean concebidas como posibles o imposibles, a través de favorecer o impedir determinadas acciones” (retomando a Gee, 1990).

El ideal educativo de una institución escolar que brinde a todos los niños una base equitativa de conocimientos y habilidades continúa hoy en el centro de varios debates, bajo la verificación de que no todos los niños logran insertarse exitosamente en ella. La escuela continúa siendo selectiva respecto de ciertos grupos identificables a lo largo de varias fronteras, quienes usualmente forman parte de los sectores desfavorecidos de la población y suelen ser hablantes de variedades no estándares (Adger, Wolfram, y Christian, 2007; Bernstein, 1979). En tal sentido, las concepciones de los docentes y las expectativas de logros que se asocian a ellas pueden potenciar en diferentes grados el aprendizaje de los alumnos y favorecer su empoderamiento en tanto aprendices en ciertos contextos y con ciertos alumnos -aquellos con los que los docentes sintonizan y que valoran positivamente-, o dificultarlo ante el desencuentro en otros contextos -aquellos que produzcan extrañamiento en el docente-, pudiendo funcionar como *profecías autorrealizadas* (Adger, Wolfram y Christian, 2007; Bixio, 2000; Ford, 1984; Marks y Heffernan-Cabrera, 1977; Rist, 1987; Saville Troike, 2005). Esto último cobra particular importancia al considerar que el fracaso escolar se ha concentrado históricamente en los sectores marginados o excluidos de la población (Agudo de Córscico y Manacorda de

Rosetti, 1994; de la Cruz *et al.*, 2002; de la Cruz, Scheuer y Huarte, 2006; Maimone y Edelstein, 2004).

Entre lengua e identidad existe una estrecha conexión (Lippi-Green, 1994), que se manifiesta frecuentemente en las actitudes -entendidas como estados mentales que dan lugar a comportamientos determinados (Fasold, 1984)- de las personas respecto de un grupo social determinado, de su lengua y, en última instancia, de los miembros de tal grupo, hablantes de esa lengua (Appel y Muysken, 2005). De este modo, cuando una persona valora positiva o negativamente una determinada variedad lingüística, también suele valorar en forma correspondiente -directa o indirectamente- la identidad de la persona que la habla, ya sea en términos de etnicidad, nacionalidad, lugar de procedencia o clase socioeconómica, entre otras posibilidades. Es en este sentido que las variedades regionales o sociolectales, lenguas primeras de muchos niños y niñas, pueden convertirse tanto en vehículos de prestigio social como en objeto de procesos de estigmatización (Bernstein, 1979; Goffman, 1970).

Dado que las formas en que una persona enseña se encuentran íntimamente ligadas a la concepción de persona (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993), y que tal concepción se conformará a su vez por las valoraciones que circulen respecto de las características de la variedad lingüística utilizada por esa persona -en tanto miembro de un grupo social determinado-, en las situaciones de enseñanza-aprendizaje estas concepciones tendrán un rol importante como mediadoras de prácticas educativas y de la forma en que educadores y educandos se vincularán e interactuarán.

CAPÍTULO 3

Un enfoque variacionista aplicado al estudio de la lengua escrita en la escuela primaria

La relevancia de la teoría variacionista consiste en proveer una base para la comprensión acerca de cómo las variantes lingüísticas pasan a funcionar como símbolos de diferentes grupos sociales, así como de los diferentes modelos de realidad que ellas presentan (Halliday, 1974: 6).

Las lenguas se encuentran inextricablemente imbricadas a las particulares circunstancias de conformación de sus respectivas comunidades y a los dinámicos procesos de cambio sociocultural. Instauran así un ámbito simbólico que permite manifestar relaciones de pertenencia grupal y social, y que influye sustancialmente en la percepción de sí mismo y de los otros. Este potencial simbólico reviste especial relevancia en la educación formal, en base a la alta imbricación entre prácticas de enseñanza-aprendizaje escolares y prácticas lingüísticas, tanto orales como escritas.

Las prácticas lingüísticas adoptan en el ámbito escolar características específicas vinculadas a la función que históricamente se ha asignado a la escuela, las cuales se encuentran a su vez fuertemente imbricadas con las prácticas de la cultura letrada, a punto tal que resulta difícil distinguir la cultura escolar de la letrada. Como consecuencia de esta intrínseca relación, las características específicas que adoptan las prácticas lingüísticas en el contexto escolar devienen formas privilegiadas de expresión simbólica vinculadas a la cultura letrada. Sin embargo, en el aula conviven diferentes variedades lingüísticas (la escolar, la del docente, las de los alumnos) que provienen de y definen distintos terrenos simbólicos, en base a su particular vinculación con diferentes características sociodialectológicas. La escuela constituye así un espacio de contacto lingüístico-cultural¹, y la forma en la que tal contacto se integre y resuelva durante la escolarización tendrá fundamentales implicancias socioeducativas.

La variación lingüística no se circunscribe al ámbito oral e informal. Las distintas variantes sociodialectológicas se manifiestan también en contextos en los que los intercambios lingüísticos se circunscriben a pautas altamente fijas y convencionales, como los contextos educativos formales y la comunicación escrita, así como en contextos lingüístico-discursivos de muy diversos tipos (Biber, 1992). Más aún, la variación se vincula además con el género en el que se inscriba la producción lingüística y con la representación del contexto del hablante o escritor. A continuación profundizaremos en estos aspectos y deslindaremos algunos conceptos y constructos teóricos relacionados de distintos modos con la variación lingüística, introduciéndonos en las particulares dinámicas de la lengua escolar.

¹ Tal formulación responde a la intención de realzar la lengua como parte de la cultura, inextricablemente unida a otras pautas y formas de expresión culturales, aunque distinguible y analizable por sí misma.

3.1. LENGUA, CULTURA E IDENTIDAD

La cuestión de la intercomprensión y de la semejanza o diferenciación entre las lenguas de los distintos pueblos ha constituido parte de las preocupaciones históricas de la humanidad. Las lenguas fueron y son vistas por muchos como elementos fundantes de las sociedades; aquel factor con la capacidad para aglutinar o separar, pacificar o enfrentar. De allí el frecuente recelo ante la variación lingüística y sus poco predecibles consecuencias. A modo de ejemplo puede mencionarse la constitución de los Estados nacionales, cuyo establecimiento territorial, institucional e ideológico se orientó a unificar con una misma lengua pueblos y territorios. Por medio de este accionar se buscaba evitar la fragmentación y formar una ciudadanía en términos democráticos, para lo cual se aplicaron políticas de corte estandarizador, de acuerdo con el postulado de un Estado monoglósico surgido luego de la Revolución Francesa (Cooper, 1989).

Bajo esta premisa subyace la concepción de *lengua* como expresión de una cultura y de un pueblo, es decir, de una identidad colectiva. De este modo, en tanto expresión de identidad colectiva, las lenguas diferencian, pero también unen, formando un lazo hacia el interior de la comunidad cuyos miembros se convierten en *pares lingüísticos*, en función de la lengua que los une. Y así la lengua, imbricada con otras pautas culturales, expresa el ser de un grupo, permite su identificación como tal y la autoidentificación de sus miembros como parte de él (Gumperz, 1974; Halliday, 1982; Hymes, 1974).

Las lenguas, al igual que otras prácticas culturales, poseen ciertas características que les confieren su unicidad y especificidad. De entre ellas, dos resultan particularmente significativas: por un lado, el hecho de que en todas las culturas la lengua de la comunidad deba ser (y de hecho, salvo contadas excepciones, sea) aprendida por todos sus miembros; y por otro, el hecho de que los sistemas lingüísticos acumulen modificaciones a lo largo del tiempo (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993). Es por medio

de la adecuación, la incorporación o el abandono de determinados elementos lingüísticos, en función de las nuevas necesidades comunicativas y expresivas que surgen de las permanentes transformaciones de las comunidades, que las lenguas conservan su capacidad de significar y de seguir manifestando la individualidad así como la identidad grupal. Se configuran así distintos sistemas lingüísticos, identificables con diferentes grupos sociales o situaciones comunicativas (incluido el canal), distantes entre sí en diversos grados y modos. A continuación deslindaremos las características de algunos de ellos.

3.1.1. Acerca de variedades lingüísticas, códigos y registros

Una de las primeras delimitaciones conceptuales que se imponen se relaciona con las nociones de lengua y dialecto. Un factor de diferenciación usual consiste en situar a las lenguas en el orden de lo nacional y oficial, y ubicar a los dialectos en el orden de lo local o regional. Esta distinción poco se vincula con factores lingüísticos; de hecho, una frase célebre, atribuida a Max Weinreich, destaca que las lenguas son dialectos con un ejército y una armada. Esta descripción de las lenguas nos saca pertinentemente del ámbito de la lingüística para introducirnos en el ámbito de la política. Y esto es posible, precisamente, porque en la noción de lengua intervienen factores político-económicos, histórico-geográficos y socioculturales, además de factores estrictamente lingüísticos. La frase citada alude así al hecho de que las lenguas nacionales u oficiales son dialectos seleccionados y transformados en lengua de Estado en detrimento de otros.

Otra forma de diferenciación podría encontrarse en el criterio de mutua inteligibilidad. En tal sentido, podríamos pensar que las lenguas difieren más entre sí -o totalmente- de lo que lo hacen los dialectos, y que allí reside la distinción entre ambos.

Desde esta segunda perspectiva, sería esperable que dos personas hablantes de lenguas distintas se encontraran con serios problemas para comprenderse mutuamente, en tanto se esperaría que dos personas hablantes de dialectos diferentes pudieran comunicarse sin mayores dificultades. Este criterio parecería en teoría brindarnos un parámetro para distinguir una lengua de otra; sin embargo, al buscar ejemplos concretos, se aprecia que la mutua inteligibilidad constituye una cuestión de grados y que ni siquiera es siempre mutua (no dudáramos en decir que el ruso y el español son lenguas diferentes, así como tampoco respecto del portugués y el español; sin embargo, las posibilidades de inteligibilidad mutua entre hablantes de una u otra son muy distintas). Más aún, además de influir sobre la posibilidad de mutua inteligibilidad ciertos aspectos estrictamente lingüísticos (como compartir vocablos que posean un origen común), la inteligibilidad depende en gran medida de aspectos extralingüísticos, como el grado de familiaridad que tengan los hablantes con la otra lengua (a partir de su reiterada exposición a ella), el nivel educativo que posean (es más probable que dos personas puedan comprenderse, aun hablando lenguas diferentes, si han alcanzado altos niveles de estudios) e incluso su motivación, sus ganas de entenderse (Chambers y Trudgill, 1994).

La ubicación de los términos *lengua* y *dialecto* en una jerarquía en la que uno de los constructos es visto como superior al otro y los problemas operativos que plantea el criterio de mutua inteligibilidad han llevado a distintos autores a buscar otras conceptualizaciones. En este sentido, Chambers y Trudgill (1994) proponen, influidos también por Weinreich, emplear el término *variedad lingüística*, que, por tratarse de un término más “neutro”, despojado de connotaciones políticas inscriptas en relaciones de poder, permite tratar a todos los sistemas lingüísticos -es decir, a todas las lenguas y dialectos- del mismo modo, sin que uno de ellos sea considerado superior o más legítimo que el otro.

El lenguaje constituye un fenómeno fundamentalmente social; por consiguiente, una lengua también presentará variantes vinculadas a la situación comunicativa, que incluyen los particulares componentes del contexto lingüístico-discursivo. Ambos – situación comunicativa y contexto lingüístico-discursivo- a la vez que habilitarán ciertas elecciones, restringirán otras entre las posibles opciones lingüísticas de producción e interpretación de los mensajes en un evento comunicativo dado: nos introducimos así en la variación lingüística según el registro. Mientras las lenguas serán variedades definidas según los usuarios, los registros serán definidos según el contexto de uso (Halliday, 1974). Así, el registro es entendido como el conjunto de los rasgos léxicos y gramaticales –y, podríamos agregar, discursivos- que caracterizan determinados usos del lenguaje en función de las características del contexto lingüístico y extralingüístico y de los propósitos funcionales del hablante/escritor de acuerdo con las demandas de las diversas tareas (Schleppegrell, 2001). El hablante/escritor, entonces, adecua sus propias formas dialectales a su particular imagen del contexto y a las demás formas lingüísticas de la situación comunicativa (Raiter, 2000). Siguiendo con esta idea, al analizar un contexto, sus características objetivas resultan tan importantes como la representación que de él se han formado los participantes del evento en base a su conducta lingüística (Raiter, 2000). A modo de ejemplo puede citarse una experiencia con niños de preescolar relatada por Bernstein (1979: 319), en la que dos niños de diferentes grupos socioeconómicos relatan una historia a partir de una serie de imágenes:

El primer niño da por sentadas muy pocas cosas, mientras que el segundo da por supuesta mucha más información. Por consiguiente, para el primer niño la tarea fue percibida como un contexto en el cual se requería que su relato incluyera enunciados con un alto grado de explicitación, mientras que el segundo niño no percibió que la misma tarea requiriera tales explicaciones. (...) Estamos tratando aquí con diferencias en cuanto al modo en el que los niños expresan lingüísticamente lo que aparentemente corresponde al mismo contexto. (Bernstein, 1979: 319, traducción propia)

Lo que cada uno de los participantes adapta es tanto su propia variedad lingüística -en este caso, su propio sociolecto- como su particular representación del contexto, mostrando que en muchas situaciones el registro no resulta necesariamente el mismo para todos los miembros de una comunidad lingüística dada² (Raiter, 2000). Más aún, lo que para unos niños el desenvolverse de manera lingüísticamente adecuada en la escuela -entendiendo por adecuada, esperable- significa una adecuación de registro, para otros significará realizar un cambio de variedad lingüística, en función de la distancia existente entre la lengua escolar y la familiar. Esta situación podrá acarrearles a algunos niños ciertas dificultades en torno al aprendizaje y desempeño escolares, pudiendo conducirlos a un relativo “fracaso educativo” (Chambers y Trudgill, 1994: 28).

Es decir, algunos niños -en muchos casos en función de su origen étnico o sociocultural- se encuentran con dificultades para satisfacer las expectativas de los maestros, con lo cual se ve afectada también la comunicación entre maestro y alumno; en parte porque las pautas comunicativas de los alumnos no se adecuan a aquellas establecidas por la escuela, y en parte porque los maestros se encuentran con dificultades para comprender y sintonizar con estos niños. Como consecuencia, “en tales situaciones podemos ver el comienzo de problemas de comunicación de origen escolar (...) estos tempranos fallos en el aprendizaje pueden verse aumentados en el rendimiento escolar posterior” (Cook-Gumperz, 1988a, p. 24).

Esta última cuestión fue abordada, entre otros, por Bernstein, quien estableció, en base al diferente desempeño escolar de niños de distintos sectores sociales (hijos de familias pertenecientes a los sectores medios y altos, e hijos de familias pertenecientes al sector obrero) en una comunidad percibida como monolingüe, que “las distintas

² En términos de Gumperz (1974: 238), se entiende por *comunidad lingüística*, “un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separado de las áreas circunvecinas en términos de comunicación”.

estructuras sociales originan distintos sistemas de habla o códigos lingüísticos” (Bernstein, 1974: 359). Llamó *código amplio* (o *elaborado*) a la variedad utilizada por el primer grupo y *código restringido* a la variedad utilizada por el segundo. Estos códigos fueron caracterizados principalmente en función de su mayor o menor dependencia del contexto (es decir, según orientara a sus usuarios hacia significados particularizadores o universalizadores) y su grado de predictibilidad (es decir, la probabilidad de predecir tanto el repertorio léxico como la estructura organizativa del discurso, en función de la cantidad y tipo de opciones léxicas y sintácticas disponibles para el hablante). En este sentido, las relaciones sociales actúan como reguladoras de los significados para cuya expresión se realizan determinadas elecciones léxicas y sintácticas.

La educación escolar se organiza en base al modelo del código amplio. De allí que Bernstein vinculara el código lingüístico con el fracaso escolar, encontrando que el éxito del alumno, a medida que avanza en su escolarización, dependerá de si posee o se orienta hacia este código amplio (Bernstein, 1974). Esto no implica que quienes utilicen predominantemente el código restringido posean un código deficitario o un déficit en sí mismos –lo que se corresponde con algunas de las lecturas que se han hecho sobre la obra de Bernstein. Muy por el contrario, siguiendo ahora a Halliday, “no existe el dialecto social deficiente; pero (...) cuando un maestro *crea* que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos ellos lo hablan (...) predispone a los niños al fracaso lingüístico” (1982: 36; la cursiva pertenece al original).

Retomando lo postulado por Bernstein (1979), el hecho de que el código sea “restringido” tampoco implica que sus hablantes nunca utilicen variantes de habla “elaboradas”, sino que el uso de estas variantes será poco frecuente durante la socialización del niño en su familia. Los diferentes tipos de socialización dan lugar a diferentes sistemas lingüísticos, según los distintos contextos en los que son producidos;

es decir, los contextos de uso inciden sobre los significados que cada hablante verbaliza, así como sobre el grado de explicitación de la estructura lógica de la comunicación –por medio de determinadas elecciones sintácticas- que cada hablante percibirá como necesaria. Esto quiere decir que la forma de las relaciones sociales actúa selectivamente sobre la verbalización (o no verbalización) de ciertos significados, los cuales por su parte afectan las elecciones sintácticas y léxicas. Así, el hecho de que los códigos lingüísticos se encuentren intextricablemente unidos al sistema de roles sociales implica un acceso selectivo a los códigos elaborados o a la variedad utilizada como medio y meta de enseñanza, fundado en el selectivo acceso al sistema de roles que da lugar a su uso. En consecuencia, la “focalización” de la experiencia a través de códigos diferenciados podrá generar problemas educativos en aquellos espacios o coyunturas donde la escuela produce discontinuidad entre su propio orden simbólico y el del niño.

3.1.2. *Cuestiones lingüísticas, cuestiones de Estado*

La noción de lengua oficial -y por extensión, la de lengua estándar- se remonta al surgimiento de los Estados modernos, favoreciendo el establecimiento de un vínculo tácito entre las nociones de lengua y *Estado*. Este vínculo derivó en una identificación de la noción de lengua con la de lengua oficial y, en consecuencia, con la de lengua estándar.

En palabras de Bourdieu (1985: 19):

La lengua oficial se ha constituido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas.

Siguiendo a Calvet (1996), no dominar la lengua de los usos oficiales priva a las personas de diversas posibilidades sociales. Es por ello que se habla del *derecho a la lengua*, el cual constituye un doble derecho: derecho conocer y dominar la lengua del Estado, la variedad utilizada en los ámbitos oficiales, y muy especialmente en el ámbito educativo, así como también derecho a la propia lengua, aquella que aprendimos primero en nuestros hogares y que constituye parte fundamental de nuestra identidad y de nuestra pertenencia comunitaria. Negar, desprestigiar o degradar esas lenguas primeras – cualquiera de ellas – implica negar, desprestigiar o degradar parte de la constitución individual y social de las personas que las hablan, dificultando su plena inserción en distintos ámbitos sociales.

La lengua estándar generalmente “se encuentra asociada a una minoría a la que se le atribuye mayor prestigio a partir de su vinculación con cierto estatus social, incluidos aspectos culturales y/o económicos” (Acuña, 2003a, p. 39). El estándar puede entenderse entonces como una variante de prestigio, prestigio del cual se impregnan quienes dominan dicha norma (Demonte, 2003). Las jerarquías sociales asociadas a las posiciones de prestigio van a estar determinadas por el ejercicio de poder que asuman los sujetos sociales a partir de su pertenencia a determinados grupos, quienes tendrán distinto grado de acceso a los productos culturales (incluida la variedad lingüística) valorados y legitimados socialmente. En este sentido, los hablantes (y escritores) no somos más que *sujetos sujetados* (Foucault, 1996) a las leyes de la economía de los intercambios lingüísticos, en cuyo marco la aceptabilidad implica el dominio de la variedad legitimada socialmente, so pena de quedar en estado de invisibilidad o de exclusión de los circuitos comunicativos y las instituciones donde tal variedad es requerida (Bourdieu: 1985). De este modo, el conflicto que surge entre la norma prescriptiva y aquellos usos que no se *adecuan* estrictamente a ésta, genera inseguridades entre algunos hablantes,

fundamentalmente en situaciones que requieren un alto grado de “autorregulación lingüística, como sería en el habla formal o en la utilización del código escrito” (Colombo y Soler, 2003: 8). Y esto se debe justamente al hecho de que los rasgos de una variedad estándar surgen por contraste, derivando en una situación en la que los rasgos que se distancian de la norma podrán ser percibidos como inapropiados o incorrectos (Demonte, 2003).

3.1.3. *Lengua y escuela*

Los conceptos previamente mencionados –estándar, norma, lengua oficial, etc.- se encuentran en la génesis del sistema escolar, ya que. En la Argentina, la escolarización obligatoria nace -así como en otros países- con el propósito fundamental de formar ciudadanos, buscando gestar una nueva nación en consonancia con el nuevo Estado que se encontraba en formación. En este sentido, la educación de corte nacionalista fue percibida como la instancia de integración de la población del país, instancia que permitiría homogeneizar la imponente heterogeneidad cultural y étnica (Vázquez Villanueva, 1999), profundizada ante el fenómeno inmigratorio producido a fines del siglo XIX y principios del XX (Di Tullio, 2003).

Esto favoreció una particular concepción de pueblo y de sujeto “educable”, así como de los aspectos lingüísticos y culturales que tendrían -o no- cabida dentro del dispositivo escolar, ya que, si para los intelectuales del Centenario “la educación es un instrumento de nacionalización, de solución a las desigualdades, el idioma nacional es el meollo de ese instrumento” (Vázquez Villanueva, 1999: 127). Se trató de una política que buscaba formar ciudadanos por medio de la enseñanza del idioma nacional en la escuela -

nombre impuesto en la enseñanza a partir de 1852 (Moure, 2004)-, cuyo resultado esperado sería la conformación de una ciudadanía igualitaria en términos democráticos.

En nuestro país, el postulado de una educación laica y gratuita para toda la población se efectivizó por medio de la ley 1420, en el año 1884. La sanción de esta ley constituyó un hecho altamente significativo para la época, tanto en términos ideológicos como de construcción de los dispositivos democráticos de gobierno. Sin embargo, a pesar de haber sido –y de seguir siendo, más allá de las vicisitudes de público conocimiento– una política educativa destacable, al analizarla desde nuestra contemporaneidad se vislumbra que el traslado a la práctica de este postulado se orientó y focalizó en la supresión de las diferencias, en lugar de pensar la construcción de oportunidades equitativas a partir de ellas. Desde una visión general, los sistemas escolares buscan “equiparar y nivelar a todos los ciudadanos” (Dussel y Southwell, 2004); la escuela argentina no fue ajena a esta tendencia y buscó desde sus comienzos equiparar a sus alumnos basándose en una enseñanza *castellanizante*, con el objetivo de lograr una población escolar –y, posteriormente, una ciudadanía– homogénea. A tal efecto contempló sólo aquella variedad de español considerada la norma estándar y de prestigio, que se constituyó en vehículo y meta de enseñanza. Es así como, en nuestro país, las variedades de español de aquellos grupos poblacionales minoritarios o menos favorecidos, ya fuera por factores vinculados al origen étnico, cultural o socioeconómico, o debido a un cruce entre algunos o todos ellos generalmente, quedaron y siguen quedando en un estado de invisibilidad institucional. Estos grupos no hablan otra lengua, pero tampoco aquella que deberían hablar. Es decir, en palabras de Virkel, a la *brecha social* le sigue una *brecha sociolingüística*, que limita la participación de un importante sector de la población, hablantes de variedades menos prestigiosas, en los ámbitos

oficiales de interacción comunicativa “donde la variedad asumida como estándar ejerce su predominio” (Virkel, 2004: 57), incluidas por supuesto las instituciones escolares.

Los complejas relaciones que se dan entre grupos sociales dominantes, lengua estándar, lengua escolar y lengua escrita convocan a repensar las formas que adopta la segregación y la exclusión también dentro de las instituciones educativas, no ajenas a las distintas relaciones de poder presentes en la sociedad. Es focalizando en esta dimensión que se ha llegado a postular la escritura como espacio de posibilidad de violencia simbólica (Bourdieu, 2000; ver también Derrida, 2005).

En las escuelas argentinas encontramos escolares pertenecientes a poblaciones con diversas características socioculturales, educativas y étnicas. Muchos de estos niños, a pesar de aprender como lengua materna el español, ingresan sin embargo al sistema escolar con diferentes experiencias lingüísticas, sociales y educativas, sin haber sido expuestos a las formas de comunicación valoradas en la escuela, o sin saber que determinados usos del lenguaje serán esperados en ese ámbito (Schleppegrell, 2001). En el proceso de escolarización la escuela busca “guiar la conducta lingüística de sus alumnos, además de presentar los estímulos necesarios para que lleven adelante la tarea cognitiva de adquisición de la lectoescritura y la enseñanza metalingüística” (Raiter, 2000). En este proceso tiene especial importancia la variedad denominada *lengua escolar*. Esta variedad resulta una extensión de la lengua estándar, en nuestro país, la variedad hablada por los sectores socioeconómicos medios y altos de la población de la zona rioplatense.

En nuestro país, la lengua escolar es la variedad instaurada fundamentalmente por los manuales escolares (López García, 2009). Se trata de una variedad que, no obstante basarse primordialmente, como ya mencionamos, en la variedad rioplatense, resulta actualmente un constructo lingüístico definido en gran medida por las editoriales que confeccionan dichos manuales -ante la falta de especificación e injerencia por parte del

Estado-, las que privilegian además contenidos vinculados a zonas urbanas. Siguiendo a López García (2006 y siguientes), estas editoriales, tanto nacionales como extranjeras con sede nacional, establecen la norma lingüística utilizada como medio y meta de enseñanza en los materiales escolares (manuales, diccionarios, gramáticas, etc.), continuando actualmente, aunque debido a intereses muy distintos, la política uniformadora y homogeneizante que se encuentra en la génesis del sistema escolar argentino:

En los manuales escolares actuales, diseñados generalmente por editoriales pertenecientes a grupos económicos poseedores de múltiples medios de comunicación, se pone de manifiesto la necesidad acuciante de unificar la lengua. Alentar el patrimonio lingüístico común, principal herramienta para la concentración del mercado y para la expansión del material producido, es la forma remozada del ideal de homogeneidad iniciado por las políticas de la Real Academia Española (...) y tomado como estandarte de ciertas posiciones latinoamericanistas del siglo XIX. En otras palabras, la necesidad del mercado actual desplaza la fuerza del contenido político que portaba aquella búsqueda de la homogeneidad lingüística entre los pueblos latinoamericanos (y en el interior de cada Estado-nación) durante el siglo XIX (López García, 2010b: 166-167).

En la lógica editorial planteada, incorporar las variantes regionales en los materiales de enseñanza atenta contra los intereses económicos reinantes. De este modo, los manuales exponen los contenidos en un estilo dialógico a medio andar entre la oralidad y la escritura y que, a pesar de haber incorporado finalmente el voseo en las consignas, en la presentación del sistema pronominal y de las conjugaciones verbales, transmiten “la ponderación del ideal de homogeneidad lingüística cuyo control estaría depositado en instituciones ‘transnacionales’” (López García, 2010a: 107). El resultado es un género híbrido, tanto en los contenidos incorporados y en el modo de articularlos, como en las formas lingüísticas enseñadas y en las representaciones de lengua vehiculizadas (López García, 2011).

3.1.4. La orientación académica de la lengua escolar

La lengua escolar de la que venimos disertando se vincula, más allá de sus adscripciones sociodialectales, con lo que se ha denominado lenguaje académico, al dar cuenta de un léxico, estructuras sintácticas, selección de información, organización textual y actitud discursiva determinados (Snow y Uccelli, 2009), los cuales siguen operando y se complejizan conforme se avanza en los distintos niveles educativos, incluidos los niveles superiores (Carlino, 2006a). De este modo, la lengua escolar de los primeros años de la educación formal resultaría, o bien precursora del lenguaje académico o, más probablemente, el primer estadio de un mismo proceso que continuaría modificándose a lo largo de los sucesivos niveles educativos. En suma, la distinción entre las variedades escolar y académica puede entenderse, en realidad, como una cuestión de grados.

Siguiendo la propuesta de Snow y Uccelli (2009), para resolver exitosamente todo tipo de tareas escolares, incluido el acceso a información nueva a través de textos escritos, resulta necesario dominar un determinado lenguaje escolar o académico. Las autoras postulan que incorporar habilidades específicas para su uso requiere expandir el repertorio disponible para los contextos no académicos, el cual incluye no sólo el nivel lexicogramático, sino también el metacomunicativo. En este sentido, un aspecto crucial del desarrollo lingüístico, además de la expansión del vocabulario, consistirá en aprender una variedad de estructuras morfosintácticas complejas y en aprender cómo utilizarlas adecuadamente en distintos contextos, con distintas funciones.

La variedad escolar (*school-based register*, en términos de Schleppegrell) se caracteriza entonces por la presencia de rasgos lingüísticos específicos que permiten a los hablantes/escribientes producir textos que cumplan con el objetivo de presentar información de forma altamente estructurada y que lo habilitan para adoptar una posición asertiva y

autorizada frente a la información transmitida. Estos rasgos -de fuerte anclaje en la producción escrita, pero esperados también en las producciones orales- crean en conjunto una variedad que es esperada en el ámbito cultural de la escuela y que, de acuerdo con Schleppegrell (2001), podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- En cuanto al léxico, vocabulario específico y/o técnico; elaboración de frases nominales que incluyen modificadores, cláusulas relativas y frases preposicionales, otorgando una mayor densidad léxica; sujetos léxicos o realizados por medio de nominalizaciones; frases nominales expandidas.
- Con respecto a las estrategias gramaticales, combinación de cláusulas por medio de subordinación; uso de verbos, preposiciones y nombres para realizar conexiones lógicas; uso de conjunciones con significados acotados; oraciones predominantemente declarativas; actitud del hablante expresada léxicamente.
- Finalmente, en cuanto a las estrategias de organización discursiva, pueden mencionarse las conexiones lógicas por medio de expresiones nominales, verbales y adverbiales; la presentación de la información por medio de una estructura jerárquica; la presencia de sujetos impersonales; y los elementos temáticos como estructurantes del discurso.

Estos rasgos se combinan e interactúan entre sí para lograr tipos textuales con un alto grado de coherencia y cohesión, ya que la incorporación de algunos de estos elementos requiere el desarrollo de estrategias alternativas de combinación, a la vez que favorecen una estructura temática que presenta la información en forma altamente estructurada. La presentación de la información se facilita por medio del uso de recursos léxicos -por sobre los pronominales o entonacionales- y por medio de la expansión y

elaboración de elementos nominales. Por otro lado, la posición de hablante/escritor autorizado emerge de los sujetos impersonales, de la actitud declarativa y de la realización léxica de distintos significados. La organización convencional surge de los sujetos nominalizados o de frase nominal expandida y de la conexión lógica con nombres, verbos y preposiciones, más que con conjunciones, junto con el uso de cláusulas temáticas que resaltan las estrategias organizativas (Schleppegrell, 2001).

En suma, para dominar la lengua escolar se requerirá entonces no sólo conocer los distintos aspectos lingüísticos detallados previamente, sino también el “mundo y las estrategias metacomunicativas necesarios para desenvolverse con eficacia en el campo discursivo de la escuela” (Cummins, 2005: 84). En este sentido, su mayor o menor dominio en el contexto escolar determinará el acceso por parte de los alumnos a los registros propios de la escuela y su posibilidad de utilizarlos adecuadamente –tanto para el propio proceso de aprendizaje como para dar cuenta de éste-, siendo esencial la capacidad para explicitar significados complejos exclusivamente mediante recursos lingüísticos, tanto orales como escritos (Cummins, 2005).

En la escuela, entonces, la variedad denominada lengua escolar aparece como objetivo de enseñanza y como medio para transmitir nuevos conocimientos. Utiliza de forma progresiva el vocabulario específico, las estructuras morfosintácticas y los contextos de uso pertinentes –sin que ello implique necesariamente haber objetivado los rasgos propios de dicha variedad ni su enseñanza deliberada en tanto tales-, complejizándolos a medida que se avanza en la escolarización. Por consiguiente, desempeñarse de manera lingüísticamente adecuada en la escuela significará, además de comprender y poder utilizar la variedad estándar –con las limitaciones lógicas correspondientes al grado de desarrollo cognitivo propio de la edad de los alumnos-, dominar los rasgos lingüísticos particulares y las pautas discursivo-comunicativas

específicas de la variedad escolar. Todo ello a pesar de que no todos los niños ingresen a la escuela con la misma preparación para utilizar dichas pautas lingüístico-comunicativas en los modos aceptados ni con el entendimiento de que son estas pautas, y no otras, las esperadas (Schleppegrell, 2001).

Dado que el éxito escolar se encuentra intextricablemente unido a la lengua utilizada como medio y meta de enseñanza, la educación formal requiere incorporar y proveer en la enseñanza *deliberada* y *objetivadora* de las habilidades requeridas para manejarse exitosamente en la escuela (y, posteriormente, en diferentes ámbitos de tipo académico, profesional o laboral en general) en todos los grupos sociales. Esto debe realizarse persiguiendo el objetivo de que los niños con menos experiencia en el uso de la lengua escolar no tengan menos probabilidades de tener éxito en la escuela (Snow y Uccelli, 2009) ni queden relegados a no acceder a los usos lingüístico-comunicativos que les permitan acceder a otros niveles educativos o esferas de conocimiento. Para ello, resulta imprescindible conocer, reconocer y contemplar aquellas pautas lingüístico-comunicativas que los niños ya saben -y utilizan adecuadamente, de acuerdo con los contextos en los cuales aprendieron dichos usos-, tomando este conocimiento como punto de partida y base sobre la cual se apoyarán el resto de los conocimientos que debe impartir la escuela. El trabajo en el aula deberá fundarse a tal fin en una metodología que no caiga en folclorismos ni estereotipos, sino que se oriente a integrar otros elementos y nuevas estrategias a su repertorio.

3.2. VARIACIÓN EN LENGUA ESCRITA: NIVELES LINGÜÍSTICOS Y GÉNEROS DISCURSIVOS

Como hemos visto, la escuela opera, desde sus orígenes, buscando homogeneizar lingüísticamente a los ciudadanos, al identificar la unidad lingüística con la unidad

política en un Estado-Nación. Actualmente, en ausencia de una política lingüística estatal definitoria en cuestiones de lengua, las editoriales reproducen el modelo uniformador en base a una lógica de mercado. En esta lógica tiene escaso lugar la variación sociodialectológica; se enseña la escritura de una lengua pretendidamente “neutra” respecto de las distintas variantes sociodialectales y por medio de esta lengua y de la escritura se enseñan y evalúan otros conocimientos.

Ahora bien, la escritura, al decir de Halliday (2007), es una manifestación del lenguaje y, en tal sentido constituye un fenómeno lingüístico cuya interpretación requiere la consideración de varios niveles o dimensiones lingüísticas, a pesar de no haber sido estudiada por lo general en tanto tal. Resulta pertinente a este respecto una de las diferencias entre lengua oral y escrita:

La lengua oral se organiza alrededor de la cláusula (...) y ello -dado que la cláusula construye realidad como procesos (acciones, eventos, procesos mentales, relaciones)- crea un munto de movimiento y flujo (...) continuo, elástico e indeterminado. Similarmente, la lengua escrita se organiza alrededor del grupo nominal; y ello -dado que el grupo nominal construye realidad como entidades (objetos, incluyendo objetos institucionales y abstractos, así como sus cantidades, propiedades y tipos)- crea un mundo de cosas y estructuras, discontinuo, rígido y determinado. Aquí la experiencia es interpretada sintéticamente más que dinámicamente (Halliday, 2007: 109; traducción propia).

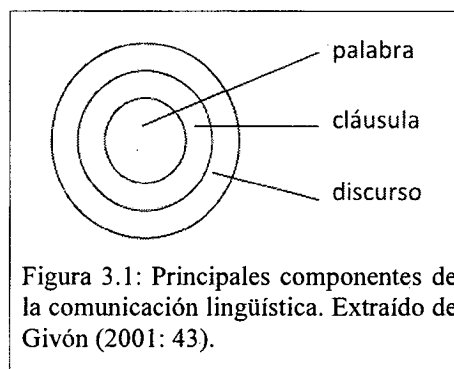
Una de los requerimientos para producir textos escritos consiste en dominar la lengua escrita, en el sentido de poder utilizar los patrones lexicogramaticales asociados a las distintas prácticas y estilos discursivos. En la lengua escrita, tales recurrencias se vinculan fuertemente a las estructuras nominales, ya que los nombres ocurren como elementos de estructuras lexicogramaticales que construyen distintos tipos de relaciones entre el escritor, el lector y el texto, en función de las distintas formulaciones que se elaboren. Esta diferencia, no obstante, no debe entenderse como absoluta sino como los polos de un continuo. Distintas prácticas lingüísticas orales y escritas presentarán una

tendencia mayor o menor hacia estas formas prototípicas, como anticipamos en el Capítulo 1. De hecho, a pesar de que la escolarización se apoya predominantemente en los libros de texto para llevar a cabo la enseñanza, estos procesos se nutren no obstante ello de una “experiencia educativa multimodal”, con intervenciones orales y escritas de distintos actores escolares y familiares, así como de distintos tipos y modos textuales (Halliday, 2007: 110).

De acuerdo con Givón (2001) y Halliday (1994), entre otros, el lenguaje humano tiene como funciones principales la representación y comunicación de conocimiento, el cual incluye la experiencia en el mundo y el conocimiento adquirido a través de ella. Ésta sería la manera en que damos sentido todo lo que sucede y nos sucede. Los tres componentes principales de la comunicación lingüística humana serían las palabras, las cláusulas y el texto o discurso, los cuales se vinculan entre sí de manera encajada, quedando comprendido cada uno de estos componentes por aquel componente que le sigue (ver Figura 3.1). Desde esta perspectiva, las palabras representan conceptos, las cláusulas representan proposiciones y se encuentran conformadas por palabras, y el discurso multi-proposicional manifiesta coherencia y se encuentra compuesto por cláusulas conectadas de distintas maneras entre sí. Bajo el supuesto de interdependencia entre lenguaje y contexto³ (Halliday, 1994; Martin, Matthiessen y Painter, 1997; Thompson, 2004), consideramos que el contexto y la experiencia personal en el mundo influyen sobre los recursos lexicogramaticales elegidos por los hablantes, así como, a su vez, las formulaciones utilizadas contribuyen a construir algunas de las características de dichos contextos. En otras palabras, entendemos que la variación “sigue pautas sistemáticas, condicionadas por los contextos externos sociales y situacionales”, a la vez que contribuye a la creación y configuración de tales contextos (Lavandera, 1984: 13).

³ Entendiendo el contexto en sentido amplio: tanto el contexto lingüístico-discursivo, como el contexto social y situacional.

Cualquier texto, entonces (es decir, cualquier instancia de lenguaje en uso), mostrará características de su contexto de producción, de su propósito y de las razones que llevaron a que se utilizaran determinados recursos lexicogramaticales, incluida la representación que de tal contexto tengan



los hablantes o escritores (Thompson, 2004). O, dicho de otro modo, lo que expresan los hablantes o escritores, y el modo en que lo formulan, se encuentra motivado por diferentes razones, siendo de interés investigar cuál es el rango de opciones relevantes, tanto respecto de los significados que el hablante o escritor desea expresar (o funciones que persigue), como respecto de la formulación que utiliza para expresar dicho significado, relacionando estos dos rangos de opciones.

Siguiendo a Halliday (1974), un enfoque variacionista parte de la idea de que para cada significado habrá un rango de posibles formulaciones para expresarlo, así como para cada formulación habrá un rango de posibles realizaciones fonológicas -o, circunscribiéndonos a la escritura en un sistema alfabético, un rango posible de realizaciones fonográficas. Es decir, la diversidad se verifica tanto en la realización lexicogramatical de los elementos semánticos como en la realización fonográfica de los elementos lexicogramaticales.

En español las normas ortográficas se basan tanto en aspectos morfológicos, como léxicos, semánticos y etimológicos, los cuales se manifiestan en la palabra en forma co-ocurrente con otros aspectos textuales (Raventos, 2006), como ser el establecimiento de relaciones sintácticas. En conjunto, todos estos criterios -y no sólo la correspondencia fonográfica- se manifestarán en la normativa vigente para un período histórico dado, normativa que indicará a los escritores de la lengua cuáles son las formas consideradas

por la academia -autoridad que promulga, habilita y censura usos lingüísticos- como *correctas* o *legítimas* para la lengua escrita.

En un sistema ideal, la ortografía tendría una relación biunívoca con la lengua oral; es decir, a cada sonido le correspondería un grafema, y cada grafema representaría un solo sonido. Sin embargo, los sistemas de escritura -en el caso que nos ocupa, el sistema alfabético español- distan mucho del ideal de representación, no obstante endilgar a la lengua española la propiedad de ser aquella “que más se aproxima a ese ideal teórico” (RAE, 1999: 1). La ortografía, ese ideal teórico que busca mantener la unidad en la diversidad, se distancia del uso de la lengua en las distintas comunidades hispanoparlantes, debido a los inevitables cambios fonético-fonológicos que se suceden en todo sistema lingüístico, alterando consecuentemente la pretendida correspondencia fonográfica. Esta distancia resulta posible en gran medida por la perdurabilidad de la lengua escrita, que le otorga un carácter más conservador y convencional.

Coincidimos con Biber (1988) en considerar la variación lingüística en términos de una escala continua de rasgos multidimensionales y co-ocurrentes, en lugar de analizarla en términos discretos y dicotómicos. Desde esta perspectiva, un análisis de elementos o estructuras lingüísticas en forma aislada carece de potencialidad descriptiva y explicativa, debido a que la co-ocurrencia de patrones de rasgos lingüísticos da cuenta de dimensiones funcionales subyacentes, las cuales no deben ser postuladas *a priori*, sino emerger de la interpretación de tales patrones recurrentes. En estos términos, un texto mostrará no sólo variación en registro, sino también variación según el género, a partir de los diferentes propósitos que cumpla un texto en un determinado contexto cultural; las potenciales alternativas lingüísticas que despliegue el texto serán inherentes a la relación dialógica entre lenguaje y contexto (Eggins y Martin, 1997). En este sentido, los *géneros* serán delimitados de acuerdo con criterios externos determinados por el tópico y el

propósito del hablante/escritor. Se trata de un agrupamiento de textos definido cultural y convencionalmente en función del tipo de actividad en el que intervengan (Lee, 2001), en tanto que los *tipos textuales* serán definidos en base a criterios internos, en función de la co-ocurrencia de patrones lexicogramaticales (Biber, 1988). En tal sentido, dos textos pueden pertenecer al mismo tipo textual a pesar de inscribirse en diferentes géneros, debido a coincidir en sus patrones lingüísticos (Lee, 2001). Se trata de una mirada sistémica sobre la variación, en la que los géneros son concebidos como variedades textuales reconocibles e identificables por los miembros de una comunidad cultural (cartas, notas periodísticas, etc.), mientras que los tipos textuales serán definidos con mayor anclaje a sus propiedades lingüísticas (Biber, 1992: 332; traducción propia):

Tanto los géneros como los tipos textuales pueden ser caracterizados con referencia a rasgos lingüísticos co-ocurrentes, pero los tipos textuales son redefinidos cuantitativamente, en el sentido de que los textos de un tipo determinado comparten un uso frecuente de los mismos rasgos lingüísticos co-ocurrentes. Dado que la co-ocurrencia refleja función compartida, los tipos resultantes son coherentes en su forma lingüística y en sus funciones comunicativas.

Un texto constituye la realización dialógica e interactiva entre tipos de contextos y la representación que tenga el hablante o escritor -como miembro de una comunidad cultural- de tal situación comunicativa. Así, las elecciones léxicas, gramaticales y semánticas que constituyen el texto a la vez codifican y construyen dos componentes de fundamental impacto sobre su configuración: el registro y el género (Eggins y Martin, 1997).

3.3. PANORAMA SOCIODIALECTOLÓGICO PATAGÓNICO

La Región Patagónica⁴ fue incluida en los primeros estudios dialectológicos de la Argentina dentro del área de influencia litoraleña o cuyana, estableciendo una suerte de *continuum* dialectal con el español rioplatense⁵ (Fontanella de Weinberg, 2004; Vidal de Battini, 1964; también Virkel, 2004). En estos estudios la región no contaba con una caracterización lingüística propia, a excepción de los usos identificados casi exclusivamente en la población de ascendencia chilena, asentada en zonas rurales o en las periferias de las ciudades.

Otros estudios (fundamentalmente, los efectuados por Acuña y Menegotto en la zona andina norpatagónica: Acuña, 1987; Acuña y Menegotto, 1993 y siguientes; Menegotto, 2003; también Fernández, 2005, y Malvestitti, 1993), proporcionan un panorama lingüístico detallado de las características de pobladores rurales, de raigambre indígena y población oriunda de Chile o su descendencia.

De acuerdo con Acuña y Menegotto (1996b), las diferencias más significativas entre la variedad dialectal característica del español norpatagónico y el *español estándar* se producen en la fonética, el sistema consonántico, la marcación de número, el sistema pronominal y las estructuras gramaticales, contándose entre las principales: aspiración y pérdida de /s/; ausencia de concordancia de número o concordancia atípica en el sintagma nominal y entre sujeto-verbo; omisión y uso atípico de los pronombres objetivos (dativos y acusativos) y reflexivos; orden de constituyentes atípico; uso generalizado del *se* en construcciones no reflexivas; desaparición y uso particular de preposiciones; concordancias tú/vos/usted atípicas. Concluyen las autoras (Acuña y Menegotto, 1996b:

⁴ La delimitación geográfica sigue el criterio oficial, coincidiendo los límites de las regiones con los de las provincias (cfr. INDEC, 2001).

⁵ Vidal de Battini (1964: 76), por ejemplo, considera la Patagonia “colonizada modernamente desde Buenos Aires”, siendo “la región lingüística más extensa y europeizada de la República”, con Buenos Aires como “poderoso centro de cultura, cuya irradiación domina todo el territorio”.

268-269) que la mayoría de “los fenómenos analizados aparecen aisladamente en otras variedades del español de la Argentina, pero, en conjunto, sólo son propios del español rural de la Patagonia”. Cuando estos pobladores se trasladan a las ciudades, de manera temporaria o permanente, su variedad “es automáticamente (...) descalificada y corregida”, transformándose en “un vehículo de comunicación desprestigiado e ineficiente en contacto con las instituciones urbanas”. Señalan asimismo que, simplificando los resultados, se podría distinguir a grandes rasgos la presencia de dos tendencias, una presente en ámbitos rurales, en cuyas características encuentran la influencia del mapuche y otra presente en zonas urbanas, con fuerte presión de la escuela y los medios de comunicación (Acuña y Menegotto, 1996a). Sin embargo, destacan que la población urbana no puede ser considerada un “grupo lingüístico homogéneo” (Acuña y Menegotto, 1996a: 82), en base a recibir permanentemente población urbana de otras provincias, a quienes se suman, en las periferias de las ciudades, los migrantes desde zonas rurales, desde el vecino país de Chile e, incluso, desde reservas indígenas, en especial en todo el Valle del río Negro y en la zona de Los Lagos (Fernández, 2005). En este sentido, los pobladores de origen chileno “engruenan lingüísticamente el habla de los pobladores rurales de influencia mapuche” (Acuña y Menegotto, 1996a: 82).

A diferencia de otras regiones lingüísticas argentinas, que cuentan con literaturas regionales donde se incluyen los rasgos característicos de la variedad dialectal de la región, otorgándoles el prestigio vinculado con la escritura y la tradición, y que cuentan con docentes nativos de la misma zona, la Patagonia presenta un “estatus dialectal” diferente (Acuña y Menegotto, 1993). La variedad identificada a grandes rasgos por las autoras como rural⁶ es una variedad oral, no compartida en muchos casos entre docentes y alumnos –resulta característica de la Patagonia la gran heterogeneidad entre los lugares

⁶ Distintos autores realizan otras diferenciaciones: español mapuchizado, apaisanado, chilenezado, no estándar, etc. Véase: Fernández, 2005, Malvestitti, 1993 y Virkel, 2004, entre otros.

de procedencia de los docentes, motivo por el cual “no constituyen un estímulo homogéneo de corrección de la variedad lingüística regional” (Acuña y Menegotto, 1996a: 82)- y distante de la variedad de los libros de texto utilizados en la escuela, en tanto éstos son elaborados bajo las pautas lingüísticas propias de la variedad de Buenos Aires (Acuña y Menegotto, 1993).

En base a las descripciones y los análisis mencionados previamente, consideramos que la variedad influida por las lenguas indígenas -y por la variedad chilena- tendrá una importante presencia, tanto en contextos con características rurales como en contextos urbano-marginales, como producto de la importante corriente inmigratoria chilena asentada fundamentalmente en los barrios periféricos de la ciudad de San Carlos de Bariloche, de las migraciones internas de población rural -y de raigambre indígena- producidas durante las últimas décadas hacia las ciudades⁷ y de la estabilización de dicha variedad en tanto expresión de una identidad grupal y regional. En este sentido, resulta esperable que la variedad de la población rural y urbano-marginal se vincule a “factores de orden social, como el analfabetismo o el bajo nivel de educación sistemática, y la pertenencia étnica de los hablantes”, ya que “es en los sectores socio-ocupacionales más bajos donde se concentra la población aborígen y la mayoría de los descendientes de migrantes chilenos no aborígenes” (Virkel, 2004: 192).

3.4. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA COMO DESAFÍO ESCOLAR

Para que el maestro pueda ejercer con eficacia su acción docente, es necesario que conozca bien las manifestaciones del habla popular de su región, y que sepa a qué se debe cada una de sus peculiaridades; que no las

⁷ El porcentaje de población rural en Río Negro se redujo de la siguiente manera: 1980 → 39% (total país 21%); 1991 → 25% (total país 15%); 2001 → 18% (total país 12%). A pesar del abrupto descenso registrado, la población rural de la provincia sigue siendo ampliamente superior a la media. Asimismo, el porcentaje de población urbana en la provincia de Río Negro aumentó de la siguiente manera: 1970 → 59,6%; 1980 → 71,8%; 1991 → 79,9%; 2001 → 84,4% (fuente: INDEC, 2001).

juzgue simple producto de la ignorancia, de la arbitrariedad o el disparate, sino producto, muchas veces, de una tradición secular, y otras, de la acción lingüística (...), que actúan sobre la lengua del lugar y también sobre grandes áreas del mundo hispano. Sólo comprendiendo bien el habla de su pueblo, sólo viéndola como fruto de la tradición o de las tendencias propias de la lengua, podrá llevar a los alumnos, sin violencias, desde las formas del habla popular y familiar a los usos de la lengua culta general (Vidal de Battini, 1964: 16).

La función de la escuela consiste en preparar a los niños y niñas para que puedan ejercer plenamente sus derechos, brindándoles una formación que les posibilite acceder a iguales oportunidades. Esto implica, claramente, que todos deben aprender ciertos contenidos mínimos iguales para toda la población. Sin embargo, las diferencias en cuanto a los conocimientos –teóricos o prácticos, implícitos o explícitos- con los que cuentan los alumnos al comenzar su escolarización requieren ser contempladas, de manera que todos los niños tengan efectivamente la posibilidad de acceder a los conocimientos y circuitos comunicativos necesarios para una plena participación social y así poder ejercer el derecho a contar con iguales oportunidades que los demás.

La UNESCO, en su *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo* (2008: 10), manifiesta respecto de los estudios sobre calidad educativa en Latinoamérica, que “en varios países de la región son predominantes: el escaso rendimiento escolar de los alumnos, las disparidades en el aprendizaje, las altas tasas de repetición de curso, los bajos índices de supervivencia en el último grado de primaria y las bajas tasas de terminación de los estudios primarios”. Además, las disparidades “siguen siendo considerables en lo que respecta a otros grupos de alumnos procedentes de familias pobres, de zonas rurales, de barriadas urbanas miserables y de poblaciones indígenas o minoritarias marginadas”.

En la Argentina, la historia del fracaso escolar comienza -así como en otros lugares del mundo- con la ampliación de la escolarización, cuando aquellos sectores

socioculturales que tradicionalmente no accedían a las instituciones educativas se integran a la escuela con sus propias valoraciones y pautas culturales, marcando un quiebre con las propias de las instituciones escolares (Maimone y Edelstein, 2004). Esta situación revela las serias dificultades que manifiestan las instituciones para asumir el reto que supone una real (y necesaria) expansión de la cobertura escolar. La fuerte correlación entre pobreza y fracaso escolar puede conducir, desde posiciones reduccionistas, a concebir la primera como causa directa de la segunda. Sin embargo, debe considerarse que “lo que en principio es parte de una situación estructural [...], raíz de profundas desigualdades, convierte en causa lo que en realidad es parte de la dinámica de los efectos” (Maimone y Edelstein, 2004: 39). En dicha exclusión y discriminación también participan distintos aspectos lingüísticos, precisamente porque las decisiones en materia de lenguaje involucran varios y diversos factores interrelacionados. En este sentido, “como la educación es, desde el punto de vista político, un medio primordial de control social y, desde el punto de vista de la persona o de la familia, un medio de movilidad social, no es de extrañar que la cuestión del idioma de instrucción revista tanta importancia política” (Cooper, 1989: 137).

El lenguaje, además de ser uno de los sistemas semióticos constitutivos de la cultura, tiene la capacidad de “significar otros sistemas de la estructura sociocultural” (Heredia y Bixio, 1991: 14), aspecto que, dentro del mecanismo de funcionamiento de las instituciones escolares, posee un lugar de escasa consideración pero, a su vez, de gran incidencia sobre la escolarización. La competencia sociolingüística tendrá una importancia primordial, ya que es a través del lenguaje que se vehiculiza y evalúa la transmisión de contenidos, y, de este modo, el problema reside en que el potencial de significados que aprende el niño en su medio familiar no coincide con el exigido por la escuela (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Heredia y Bixio, 1991). Es en este

sentido que Bourdieu habló de una “competencia necesaria para hablar la lengua legítima” (1985: 29), competencia que depende del patrimonio social y que en cada intercambio comunicativo se actualiza a la vez que reafirma la lógica propia de las distinciones sociales. Por tal razón, resulta indispensable que la formación docente integre un mayor conocimiento y reflexión no sólo acerca de la amplia gama de variedades lingüísticas existentes en nuestro país –así se encuentren vinculadas a dialectos geográficos o sociales, como se plantea en el fragmento citado al comienzo de este trabajo-, sino también acerca de la forma de enseñanza de la lengua en la escuela. Para poder dar un espacio significativo a dichas variedades dentro de la escuela, la formación docente requerirá incorporar metodologías que permitan desnaturalizar la propia variedad, la estándar y la escolar –como, por ejemplo, ciertos aspectos de la metodología de enseñanza de segundas lenguas o propuestas de alfabetización intercultural-, como modo de comprender la carga social y la complejidad de sus pautas. En este sentido, uno de los objetivos debería ser ampliar la capacitación en competencias sociolingüísticas (Borzone de Manrique, 2006), lo cual además de facilitar la comunicación de los docentes con los alumnos, sus familias y la comunidad en general, promovería, al mismo tiempo, la utilización de metodologías de enseñanza que contemplen esta compleja realidad sociocultural. En consecuencia, resulta altamente probable que ello redundara en una mayor y mejor apropiación de la variedad estándar por parte de aquel sector del alumnado con mayores problemas para integrarse al sistema escolar, permitiéndole el acceso a otros circuitos comunicativos y evitando, por consiguiente, que la escuela siga funcionando como reproductora de la estructura social.

Creemos que mantiene vigencia la necesidad de tomar conciencia de que la lengua resulta un espacio multidimensional, en el que es posible el encuentro cultural e intersubjetivo, la constitución de la identidad y la producción de enseñanza y aprendizaje,

aunque también el enfrentamiento, la segregación y la exclusión. Por consiguiente, consideramos que aprender en base a las diferencias (diferencias que atraviesan la sociedad entera, no sólo los sectores desfavorecidos de la población) promueve la construcción de sociedades más integradas, cuyos miembros logran vincularse mejor y colaborar entre sí persiguiendo fines comunes. Asumir la diversidad lingüística dentro de las aulas y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que las contemplen, incorporen y les aporten a los niños herramientas lingüísticas y cognitivas que les permitan un adecuado desempeño en las distintas situaciones de la vida cotidiana a las que se enfrentarán y los diversos contextos de los que formarán parte, es una meta que requiere el desarrollo de estrategias adecuadas, para las cuales avanzar en la investigación de la diversidad y funcionamiento lingüístico en las aulas constituye el primer paso.

CAPÍTULO 4

El estudio

Objetivos, delimitación y metodología general

Este capítulo presenta los motivos y objetivos que orientaron nuestro trabajo (4.1), las comunidades escolares seleccionadas (4.2), los participantes específicos del estudio (4.3) y la perspectiva metodológica general del estudio en su conjunto (4.4). Aspectos metodológicos más específicos se desarrollarán en los capítulos 5 y 7.

4.1. MOTIVOS Y OBJETIVOS

Esta tesis se originó en el interés por aproximarnos a la relación entre escritura y variación lingüística en la escuela primaria, adoptando *dos* enfoques *doblemente* complementarios: (i) las concepciones de docentes acerca de la variación lingüística y la escritura de los alumnos de su escuela, y (ii) la variación lingüística en las producciones escritas de estos alumnos. Consideramos que ambos enfoques se complementan

mutuamente, en base a abordar la relación entre escritura y variación lingüística tanto en concepciones como en producciones escritas, y a tener como participantes tanto a docentes como a alumnos, actores principales del contexto escolar (ver Figura 4.1):

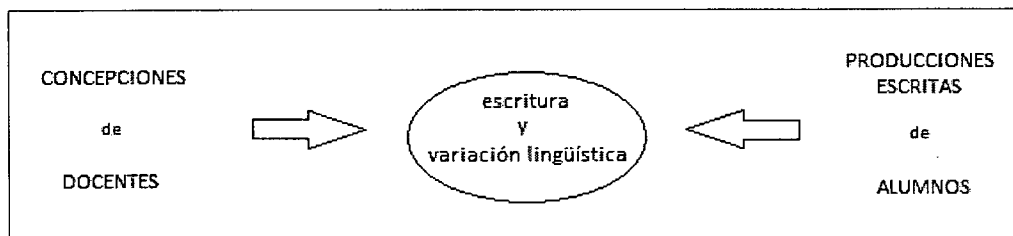


Figura 4.1: Los dos enfoques doblemente complementarios para la aproximación a la relación entre escritura y variación lingüística en la escuela primaria.

Como hemos visto en los capítulos 1 y 2, en un estudio sobre escritura converge una compleja interrelación de aspectos de distinto orden. La escritura constituye la representación gráfica de una lengua, para lo cual se hace uso de un sistema de escritura incorporado o desarrollado por una comunidad para tal fin. Al representar gráficamente un mensaje, éste adopta características de un objeto: se despersonaliza, pudiendo circular separado de su autor, y se vuelve relativamente estable, perdurable y editable (Coulmas, 1991). Ese mensaje escrito pasa así a ser objeto de diferentes operaciones y reflexiones, convirtiéndose progresivamente en una extensión de la mente (Clark, 1999). Se conforma de este modo, a partir de los usos y los procedimientos que la escritura habilita, una cultura escrita (Olson, 1998; Rockwell, 2000).

Las instituciones educativas son, en términos generales, las encargadas de enseñar formalmente a los miembros de una comunidad cómo hacer uso de esta tecnología y cómo sacar el mayor provecho posible de las operaciones cognitivas que posibilita; sus reglas internas, la relación de representación de distintos niveles de la lengua y sus usos, no sólo como objeto de estudio, sino como medio para acceder a otros conocimientos. Y en la era actual, con el auge de las tecnologías de la comunicación y la información, se

resignifica como tecnología a partir de los nuevos usos y procesos que habilitan, y se complejiza también su estudio (Cassany, 1999).

Según planteamos en el Capítulo 3, no todas las lenguas, o no todas las variedades de una lengua, son lenguas de escritura. Por lo general son las variedades que gozan de cierto prestigio en la sociedad -a partir de los sectores sociales que las hablan y de las funciones para las cuales se las utiliza- aquellas representadas por escrito. Para ser escrita, una lengua suele pasar por un proceso de normalización lingüística, de modo de pautar y fijar los usos que se aceptarán o no -y se esperarán- en dicha variedad. Esta variedad es la utilizada en los ámbitos oficiales y educativos formales, y suele corresponderse con la variedad de los sectores socioeconómicos medios y altos de una comunidad. La lengua estándar es entonces la variedad utilizada y enseñada en la escuela (como lengua primera) y la representada por escrito (tanto los enseñantes como los distintos materiales de enseñanza utilizados), adoptando en el ámbito escolar características vinculadas a las particularidades de dicho contexto, en tanto situación comunicativa formativa orientada a que un grupo heterogéneo de personas acceda a los mismos conocimientos en forma relativamente homogénea. Se configura de este modo una cultura escolar, intrínsecamente vinculada a la cultura escrita. Esta cultura escolar se caracteriza por pautas comunicativas y procedimentales altamente restrictivas, más cercanas a las propias de sectores socioeconómicos medios y altos, pero distantes en sí mismas de todos los niños, aunque en distintos grados y modos.

Los niños, al ingresar a la escuela tendrán por delante una serie de desafíos: identificar y aprender las características de la cultura escolar, aprender a escribir y aprender a utilizar la escritura para realizar una serie de actividades y operaciones cognitivas nuevas, entre varios otros. Estos desafíos definen en gran medida el proceso de escolarización. Para los niños que son hablantes de la variedad estándar y tienen un

contacto frecuente con materiales escritos –los han visto, han jugado con ellos, los han manipulado y han visto a otros manipularlos en distintas situaciones-, los procesos de escolarización resultan menos ajenos y distantes que para los niños hablantes de una variedad no estándar y con un menor contacto con la cultura escrita. Es decir, la cultura escolar constituye un nuevo ámbito de desarrollo para todos los niños, sólo que para algunos implicará además aprender –sin su enseñanza deliberada y específica- pautas lingüístico-comunicativas que la escuela da por supuestas: las de la lengua estándar, añadiéndoles a estos niños un obstáculo de base no menor.

Dado que la escritura constituye entonces una esfera de conocimiento que la institución escolar postula como pilar de los contenidos escolares y su enseñanza como una de sus tareas fundamentales, estudiar la escritura de escolares con distintas características socioculturales y las concepciones de sus docentes respecto de la variedad lingüística y del aprendizaje de la escritura por parte de estos alumnos puede aportar información relevante al ámbito de la educación básica. En especial, considerando que los diferenciales resultados educativos en nuestro país afectan mayormente a los sectores más desfavorecidos de la población, sectores en los que se concentra el desgranamiento escolar, así como el iletrismo o analfabetismo funcional (Ferreiro, 1999).

En consonancia con lo expuesto, el objetivo de esta tesis doctoral consiste en explorar la relación escritura-variación lingüística-escuela primaria desde dos miradas distintas y complementarias. Una de estas miradas aborda las concepciones de docentes de nivel primario en la Patagonia andina respecto de la variedad lingüística de los alumnos de su escuela y de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la escolaridad primaria. La otra mirada aborda la producción escrita efectivamente realizada por los alumnos de esas mismas escuelas ante consignas abiertas y variadas, no sometidas a evaluación escolar. Por razones de claridad expositiva nos referiremos de aquí en más a

estas dos miradas como estudios, no obstante recalcar que se trata de dos enfoques complementarios acerca de la misma temática.

A continuación presentamos ambos estudios y los objetivos que atañen específicamente a cada uno.

4.1.1. Las concepciones lingüístico-educativas de los docentes

En el Capítulo 3 nos hemos aproximado a las características de la lengua utilizada como objeto y medio de enseñanza escolar y hemos dado cuenta de algunas de las dinámicas sociales que influyen sobre dicha configuración. Mencionamos sobre las expectativas de los docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos influye usualmente cómo los docentes perciben y valoran sus rasgos lingüísticos –en distintos niveles de la lengua- así como sus variadas producciones lingüísticas (Adger, Wolfram y Christian, 2007; Ferreiro, 2002a).

El objetivo general de este estudio consiste en conocer cómo conciben docentes que ejercen en comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas la variedad lingüística de los alumnos de su escuela y su aprendizaje de la escritura, así como la contribución de las familias de los alumnos en este proceso. Nos interesa específicamente:

(i) Identificar las concepciones de los docentes en torno a la lengua que hablan y escriben los alumnos de su escuela, y en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escolaridad primaria, en particular, de la escritura.

(ii) Dar cuenta de la vinculación entre las concepciones lingüístico-educativas de los docentes y las características de la comunidad escolar donde se desempeñan.

Considerando que los docentes, en tanto agentes educativos, configuran en gran medida el subespacio escolar de cada grado, orientando sus prácticas y enfoques de enseñanza a sus particulares concepciones respecto de las características de su alumnado, este estudio surge a partir del interés por conocer si docentes de comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas identifican en los alumnos de su escuela formas de expresión orales y escritas que les permitan reconocerlos como parte de un grupo lingüístico determinado. De ser así, nos interesa además conocer no sólo el grupo lingüístico con el que los docentes identificarían a los alumnos de su escuela, sino también los indicadores en base a los cuales construirían dicha representación sociodialectológica. Estrechamente vinculado a lo previo, era de nuestro interés aproximarnos además a las ideas de los docentes respecto del vínculo entre características socioculturales y aprendizaje de la escritura. Especialmente, a partir de la consideración de que la particular percepción de la lengua de los alumnos por parte de los docentes muy probablemente incidirá sobre su percepción respecto de la influencia del entorno social inmediato del alumno –su carácter potenciador o inhibitorio para el desarrollo del niño–, buscamos acceder a las visiones de los docentes respecto del recorrido escolar y familiar de los alumnos de su escuela en el aprendizaje de la lengua escrita y de sus resultados.

En este sentido, dado que (a) los docentes desarrollan concepciones acerca de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos de su escuela, (b) que las características lingüísticas de los alumnos influyen sobre el modo en que los docentes los perciben en tanto aprendices y que (c) estas concepciones lingüístico-educativas median las perspectivas y prácticas de enseñanza asumidas por los docentes, en el presente estudio buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las concepciones de docentes de nivel primario acerca de los alumnos de su escuela en tanto hablantes y escritores? ¿Cómo conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en

diferentes contextos escolares? ¿Cómo conciben a los alumnos de su escuela en tanto aprendices? ¿Cuál es la relación entre estas concepciones y las características socioeducativas de las comunidades escolares donde los docentes desempeñan sus funciones?

En suma, por medio de este estudio esperamos conocer si los docentes conciben la lengua (y la escritura) como una producción cultural y parte de la identidad de una persona, asociada a aspectos personales (como la edad) tanto como culturales. Estimamos que dicha concepción estará basada en ciertos indicadores lingüísticos y sociales, cuya identificación se facilitará al solicitar comparaciones de distintos tipos. Nos interesa establecer particularmente si las concepciones de los docentes respecto de los procesos y las capacidades de aprendizaje de los alumnos se vinculan con las características de la variedad lingüística del alumnado y, de ser así, identificar cuáles son los aspectos lingüísticos relevantes a este respecto. Consideramos que este estudio aportará información que podría enriquecer la formación de los docentes, en una búsqueda por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, en particular de la escritura.

4.1.2. Las producciones de los alumnos

Como hemos visto en el Capítulo 3, entre la cultura escolar y la cultura familiar se produce una distancia variable, sobre la que incidirán, entre otros factores, las diferencias entre la lengua escolar y la familiar, y la circulación y uso de la escritura en los hogares. La “focalización” de la experiencia a través de códigos o variedades lingüísticas diferentes podrá generar problemas educativos en aquellos espacios o coyunturas donde la variedad de los alumnos no coincida con aquella esperada, valorada y -presumiblemente- utilizada por la escuela, produciendo de esa forma discontinuidad entre

su propio orden simbólico y el del alumno (Bernstein, 1979). En el Capítulo 2 planteamos, además, que la escritura constituye en sí misma una esfera de conocimiento que la institución escolar postula como pilar de los contenidos escolares y como una de sus tareas fundamentales (Rockwell, 2000).

La discontinuidad entre la escuela y el hogar puede verse profundizada entonces por el grado de integración y práctica de la lectura y la escritura en las actividades cotidianas. En grupos socioeconómicos medios y altos, estas prácticas suelen darse en forma asidua, habitual y con un alto grado de espontaneidad, mientras que en contextos de pobreza y marginación leer y escribir suelen ser prácticas poco frecuentes, suscitadas por lo general ante demandas institucionales externas (Scheuer *et al.*, 2006a). Estas diferencias suelen derivar en serios problemas para que ciertos sectores del alumnado transiten exitosamente por la escuela y permanezcan en ella (Adger, Wolfram y Christian, 2007).

El objetivo principal de esta tesis consistió en conocer los recursos lingüístico-discursivos desplegados por alumnos de nivel primario de distintas comunidades escolares al escribir diferentes tipos de textos. Contemplando que la variación lingüística sigue ciertos patrones (Labov, 1972a; Lavandera, 1984) e involucra rasgos multi-dimensionales y co-ocurrentes (Biber, 1988), buscamos, en particular:

(i) Desde una perspectiva vinculada a la sociolingüística y la dialectología, identificar y describir los recursos lexicogramaticales (según tres dimensiones: categorial, sintáctica y semántica) y morfo-ortográficos (según dos dimensiones: morfológica y ortográfica) en una variedad de textos (una descripción, una narración, una carta de lectores e instrucciones) escritos por alumnos de nivel primario en la zona andina rionegrina con diferentes características socioeconómicas, educativas y culturales.

(ii) Desde una perspectiva sociodialectológica y socioeducativa, establecer si se producen variaciones en los recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos desplegados por los alumnos en los distintos textos según la comunidad escolar en la que se desarrollan y, de ser así, describir en qué consisten dichas variaciones.

(iii) Desde una perspectiva educativo-evolutiva, establecer cuáles son las variaciones en los recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos desplegados por los alumnos en los distintos textos según se encuentren finalizando el primer ciclo (tercer grado) del nivel primario o el nivel en su totalidad (séptimo grado).

(iv) Conjugando los objetivos previos, inferir los estilos lingüístico-discursivos y las modalidades de apropiación de la escritura en la elaboración textual según los géneros y tipos textuales propuestos.

En función de lo previamente expuesto, dado que (a) entre la escuela y el hogar existe una distancia cultural variable; (b) que dicha distancia se vinculará con las características de la lengua escolar y la familiar, así como con la integración y producción de materiales escritos en las actividades cotidianas en el hogar; y (c) que el dominio de la escritura y de distintos géneros escritos constituye una de las tareas fundamentales asignadas a la educación básica, a través de este estudio buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿Existen diferencias entre los recursos lingüístico-discursivos desplegados por alumnos de comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas, en dos momentos claves de la escolaridad primaria? En particular, ¿es posible identificar diferencias en el uso de recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos por parte de estos alumnos? De ser así, ¿cómo se vinculan estas diferencias con las características socioeducativas de los alumnos? La utilización de los

recursos mencionados en los diferentes textos, ¿da cuenta de estilos lingüístico-discursivos y/o de niveles de apropiación de la escritura diferenciados?

En suma, por medio de estos análisis buscamos identificar las características lexicogramaticales y morfo-ortográficas de la escritura de distintos grupos de alumnos y establecer si dichas características se vinculan con el entorno socioeducativo en el que se desarrollan los alumnos, así como con el momento evolutivo-educativo en el que se encuentran. Se trata de un estudio fundamentalmente exploratorio, debido principalmente a que el tema planteado constituye aún hoy un terreno poco investigado, por lo cual el interés mayor radica en precisar en qué consisten las variaciones en la escritura de diferentes grupos de alumnos. Esperamos que todos los alumnos logren construir diferentes tipos de textos de acuerdo con las diferentes demandas, aunque en distintos grados y modos. En este sentido, esperamos encontrar variaciones en la complejidad y diversidad de recursos lexicogramaticales desplegados y en el dominio de aspectos morfo-ortográficos de la escritura, los cuales revelarán distintos modos y formas de organizar y transmitir la experiencia, en estrecha vinculación con las características culturales, educativas y socioeconómicas de las comunidades en cuestión, así como con el avance educativo-evolutivo durante la escolaridad básica. Esperamos que los resultados nos aproximen a conocer con mayor profundidad la distancia que se produce entre la escuela y el hogar, como un aporte para comprender los diferenciales resultados educativos en nuestro país, en vistas a favorecer procesos educativos más inclusivos.

4.1.3. La relación entre las concepciones lingüístico-educativas de los docentes y las producciones de los alumnos

A partir de los resultados de ambos estudios, buscaremos esbozar las posibles vinculaciones entre las concepciones lingüístico-educativas de los docentes y las características de las producciones escritas de los alumnos de su escuela. Esperamos que las concepciones de docentes de distintas comunidades escolares anticipen, al menos en parte, la variación en los recursos desplegados al escribir por alumnos de su escuela que se encuentran en distintos momentos de su recorrido escolar. Suponemos que los docentes identificarán en sus respuestas algunas de las características que encontraremos en las producciones escritas de los alumnos. En particular, el distinto grado de dominio de la escritura entre tercer y séptimo grado (fundamentalmente, atributos universales de los textos y conocimiento procedimental; ver Capítulo 2), la familiaridad de los niños con distintos géneros textuales (principalmente a partir del grado de diferenciación entre unos y otros) y su comprensión de algunas de las características de la comunicación escrita, como su carácter descontextualizado y diferido.

4.2. LAS ESCUELAS

La presente investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas primarias de la zona andina rionegrina, en los departamentos de Bariloche y Pilcaniyeu, con la ciudad de San Carlos de Bariloche como centro urbano más importante de la zona, núcleo de la actividad económica y educativa.

Debido a que esta tesis se acerca en gran medida a un estudio de casos, nos extenderemos especialmente en la presentación de las comunidades escolares participantes del mismo, a fin de brindar un marco contextual que ayude a comprender no

sólo la elección de estas comunidades, sino también los resultados obtenidos en base a los materiales recogidos en ellas.

Los cuatro establecimientos educativos fueron seleccionados atendiendo a criterios de diversidad sociocultural y educativa. En particular, consideramos su distancia e integración geográfico-social respecto de la ciudad de San Carlos de Bariloche, el régimen educativo que llevan a cabo y las características socioeconómicas, educativas y culturales de su alumnado. Esta información fue obtenida en reuniones con informantes claves de la comunidad educativa local y con supervisores y equipos directivos de estas cuatro escuelas. Durante las reuniones con supervisores y autoridades de los cuatro establecimientos indagamos acerca de la realidad educativa local, presentamos el estudio -anticipando la frecuencia y duración del trabajo dentro de la escuela- y se consultó acerca del interés de participar en el mismo. Buscamos de este modo contar con el consentimiento informado por parte de supervisores y autoridades, así como propiciar un espacio de trabajo en el cual se brindara una colaboración que permitiera desarrollar y completar en tiempo y forma el trabajo propuesto.

A continuación sintetizamos las principales características de cada escuela y las ubicamos en un plano de la zona, pasando luego a comentar cada escuela con mayor nivel de detalle e ilustración, integrando parte de la información brindada por los directivos de las escuelas seleccionadas en entrevistas individuales. El orden de presentación de los establecimientos responde a un criterio geográfico, determinado por la distancia de cada escuela respecto del casco urbano de la ciudad de Bariloche (ver Figura 4.2):

A) Escuela Céntrica-Residencial: Escuela urbana, privada y de doble jornada, ubicada en un barrio residencial tradicional de la ciudad de Bariloche situado a un kilómetro del casco urbano, cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a familias de estratos

socioeconómicos medios y altos. Para abreviar, la llamaremos de aquí en más **Escuela Céntrica**.

B) **Escuela Periférica:** Escuela urbana, pública, de jornada simple, ubicada en un barrio periférico-marginado (dentro de lo que se ha denominado el “cinturón de pobreza” de la ciudad), situado a seis kilómetros del casco urbano, creado en la década del 90 a partir de la reubicación de otros barrios marginados.

C) **Escuela Rural:** Escuela rural, pública, de jornada simple, ubicada en un paraje rural, situado a aproximadamente 17 kilómetros del casco urbano, con población criolla y de raigambre indígena proveniente del mismo paraje, de un barrio periférico-marginado y, en menor proporción, del alumnado que se repite en la escuela primaria más cercana y se reubica en la Escuela Rural como consecuencia de ello; y

D) **Escuela-Hogar:** Escuela-hogar rural, pública, ubicada en un paraje situado a 40 kilómetros de la ciudad, con población criolla y de raigambre indígena que habita el mismo paraje y campos aledaños.

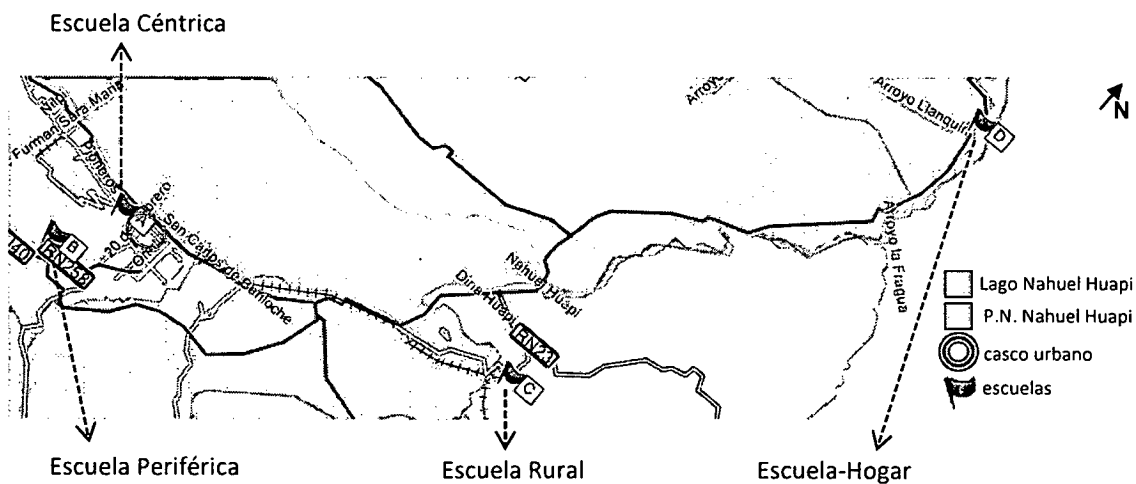


Figura 4.2: Ubicación de las cuatro escuelas sobre plano de la zona de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Dina Huapi y alrededores, provincia de Río Negro.

A continuación ampliamos la descripción de cada escuela, informando algunas de sus características, referentes en particular a las características del barrio o paraje donde se encuentra emplazada, a la infraestructura de la escuela y al alumnado. Esta información fue obtenida durante el trabajo de campo por intermedio de los equipos directivos, los docentes e incluso los mismos niños.

Damos cuenta de la información más relevante a nuestros propósitos, recabada en las entrevistas que mantuvimos con miembros de los equipos directivos, durante las que buscamos conocer su visión respecto de las características población escolar, de los padres y las dificultades y desafíos para llevar a cabo la enseñanza en tal comunidad. Las preguntas por medio de las cuales indagamos estos temas son presentadas en el Cuadro 4.1, junto con sus objetivos y la información a la que buscábamos acceder por medio de ellas (el guión de preguntas utilizado y la transcripción completa de las entrevistas puede consultarse en el Anexo 3). En particular, comentamos sintéticamente las respuestas dadas por los directivos al ser indagados respecto del desempeño lingüístico oral y escrito de los alumnos de su escuela, los contenidos escolares que presentan dificultades a estos alumnos, las dificultades observadas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, los desafíos para el trabajo educativo en ese medio y las áreas en las que considera necesitar capacitación.

Pregunta	Objetivo	Orientada a obtener información sobre:
¿Cuáles son las características de esta escuela?	Conocer aspectos generales y particulares acerca de los establecimientos educativos seleccionados	a. la zona donde se encuentra emplazada b. la infraestructura de los establecimientos c. la participación en proyectos de distinto tipo d. la cantidad de grados, alumnos y docentes e. organización de la escuela: año escolar, categorización y modalidades
¿Cuáles son las características del alumnado y de sus familias?	Conocer aspectos generales y particulares acerca de los alumnos y de las familias de cada uno de los establecimientos	a. el lugar de procedencia y/o el origen étnico b. la asistencia al preescolar c. el nivel educativo de los padres d. la ocupación de los padres
¿Cómo dirías que es el desempeño oral y escrito de los alumnos de esta escuela? ¿Hay algún aspecto de este desempeño que te haya llamado particularmente la atención?	Conocer aspectos particulares acerca de los alumnos de las escuelas seleccionadas	a. el desempeño lingüístico de los alumnos dentro de la escuela
¿Hay aspectos en que se diferencian de los de otras escuelas de la zona?		b. las características de la lengua que hablan y escriben
¿Hay contenidos escolares que presenten dificultades particulares? ¿Cuáles son esos contenidos? ¿Cómo son enfrentadas esas dificultades?		c. las dificultades más importantes de los alumnos en la escolarización
¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura?		
¿Cuáles son las dificultades más frecuentes con las que se encuentran los maestros para la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Cuáles serían las causas de estas dificultades?		
En general, ¿cuáles dirías que son los mayores desafíos a los que te enfrentarás trabajando en este medio?		
¿Te parece que se necesitaría algún tipo de capacitación extra o diferente en esta escuela?		

Cuadro 4.1: Preguntas, objetivos e información buscada en parte de la entrevista con los directivos de las escuelas.

4.2.1. La Escuela Céntrica

Cuando vienen papás nuevos les contamos cómo es la escuela, que siempre buscamos que los chicos piensen, que sean críticos, que hablen con fundamento, que aprendan y que piensen en todos los aspectos (...) en la parte de la expresión que sean criteriosos y en la parte de las relaciones humanas también. (...) Le damos mucha importancia a cada chico.

Vicedirectora de la Escuela Céntrica

La Escuela Céntrica (ver Figura 4.3) se encuentra emplazada en una zona residencial muy cercana al centro histórico y comercial de la ciudad. Es una escuela de gestión privada sostenida por una cooperadora que brinda educación inicial y primaria

con doble escolaridad. La escuela cuenta con sala de computación, sala de actividades plásticas, un gimnasio cubierto, espacio para practicar deportes al descubierto y comedor. En el nivel primario cuenta con una división por grado y cada grado tiene aproximadamente entre 14 y 22 alumnos. En total, la escuela cuenta con aproximadamente 180 alumnos (incluido el nivel inicial).

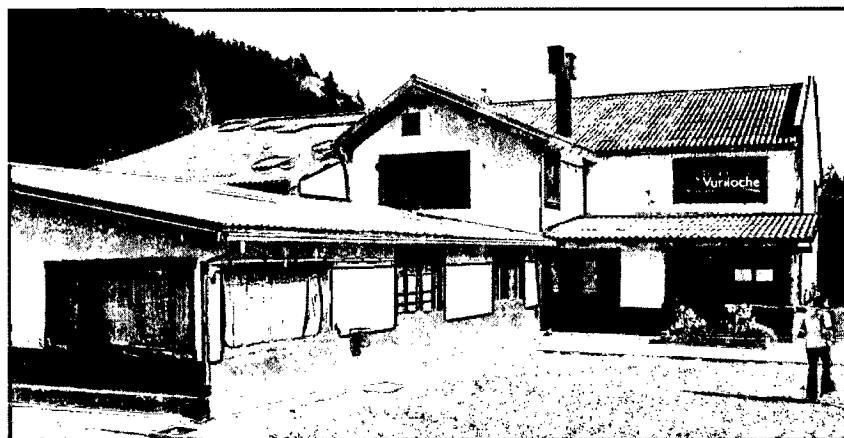


Figura 4.3: Parte del edificio de la Escuela Céntrica.

De acuerdo con la información brindada por la vicedirectora, los padres de los alumnos de la escuela suelen contar con formación superior, siendo por lo general profesionales, comerciantes y educadores en distintos niveles (incluido el universitario). Predomina el pleno empleo entre los padres, siendo excepcionales las madres amas de casa. Desde la perspectiva de la vicedirectora, las familias que concurren a la escuela pertenecen a grupos de clase media y alta y se caracterizan por su compromiso con la institución, en gran medida por tratarse de una cooperadora en la que los padres tienen una participación directa. Los alumnos que concurren a la escuela viven en distintos barrios residenciales de la ciudad. A partir de conversaciones informales con los mismos niños, sabemos que realizan actividades extraescolares complementarias a la formación brindada por la escuela (deportes, idiomas extranjeros, actividades artísticas), que han tenido oportunidad de conocer otras ciudades o países a partir de viajes realizados con sus familias y que cuentan con un amplio acceso a libros y materiales escritos de diversos



Figura 4.4: Casas del barrio donde se encuentra emplazada la Escuela Céntrica-Residencial.

tipos. En cierto modo, de acuerdo con la visión de la vicedirectora de la escuela, se trataría de niños que *se saben importantes* tanto en el ámbito familiar como en el escolar, auto-reconocimiento que deriva ocasionalmente en actitudes

auto-centradas. No obstante, remarca que al trabajar con ellos estos aspectos es posible encontrar de parte de ellos una actitud reflexiva y de consideración hacia el otro, describiéndolos como niños “pensantes”.

Al ser consultada respecto de la cantidad de alumnos que no logran cumplir con las expectativas al finalizar un año lectivo, la vicedirectora destaca las distintas instancias institucionales con las que cuentan los alumnos para evitar la instancia de repetición del grado, en las que buscan una participación activa de la familia del alumno. Luego realiza un repaso de unos pocos casos puntuales, ubicando como causales de repitencia ciertos factores emocionales de los alumnos a partir de conflictos familiares o falta de compromiso por parte de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. También hace mención a ofertas educativas adicionales por parte de la institución, cuyo objetivo consiste en afianzar contenidos favoreciendo la articulación entre niveles



Figura 4.5: Alumnos de séptimo grado de la Escuela Céntrica realizando una de las tareas de escritura del estudio.

educativos y tratar de garantizar en cierto modo que el pasaje de un nivel a otro sea exitoso. No cuentan en la institución con casos de sobreedad, a excepción de algunos alumnos con necesidades educativas especiales¹. Con respecto a la permanencia de los alumnos durante el nivel primario, señala que la diferencia entre los alumnos que ingresan en primer grado y los que egresan en séptimo se debe mayormente a traslados familiares a otras ciudades, con el consecuente cambio de escuela del alumno.

Al indagar acerca del desempeño oral y escrito de los alumnos de su escuela, la vicedirectora señala la mayor facilidad en la expresión oral -tomando como indicador el léxico- y manifiesta preocupación respecto del desempeño al escribir. Expresa que las dificultades específicas en escritura no se circunscriben al ámbito de la ortografía, sino que también advierte problemas para establecer coherencia y cohesión dentro de un texto, para ampliar el repertorio léxico y para llevar a cabo una escritura imaginativa. Añade haber observado menos dificultades con textos de tipo informativo, aludiendo a su mayor estructuración.



Figura 4.6: Alumnos de tercer grado de la Escuela Céntrica realizando una de las tareas del estudio.

¹ De acuerdo con el Ministerio de Cultura y Educación (1999), los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos que sufren de algún impedimento auditivo, visual o motor, así como de trastornos en el desarrollo cognitivo o trastornos emocionales. A esta escuela en particular asisten algunos niños diagnosticados con el síndrome de Down y con trastornos generales en el desarrollo, quienes asisten a la escuela con el apoyo de maestras integradoras.

Afirma la vicedirectora que una de las dificultades más frecuentes en la enseñanza de la lectura y la escritura se vincula al ingreso de las nuevas tecnologías y su rol en el desarrollo de los niños de hoy. Estos cambios en el alumnado y en su vínculo con el conocimiento genera desde su perspectiva frustración en el docente, quien necesita incorporar las características del nuevo alumno y contar con nuevos recursos para el trabajo en el aula. Señala que en este momento necesitarían buscar capacitación docente en el área de lengua orientada a la búsqueda de metodologías de enseñanza que favorezcan un mayor dominio de la escritura en vistas al ingreso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Con respecto a los desafíos para el trabajo educativo en esa escuela, la vicedirectora menciona, por un lado, fomentar un ambiente laboral que favorezca que los alumnos logren los aprendizajes estipulados para cada momento de acuerdo con una modalidad constructiva, y, por otro, que tanto ella como el plantel en su conjunto logren comprender las características del niño en el mundo de hoy, lo que constituiría la forma de lograr una educación de calidad, en base a encontrar equilibrio entre la adaptación de los docentes a los cambios actuales y el punto en el cual se definen pautas claras para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Considera que los docentes ya no sólo deben enseñar ciertos conocimientos y el modo de acercarse a esos conocimientos, sino también el valor del conocimiento en sí mismo.

4.2.2. La Escuela Periférica

Chicos que aprenden a cuidar a sus hermanos, a hacerles la comida, a cuidarse del fuego, a hachar, que tienen montones de saberes y fracasan en la escuela.

Directora de la Escuela Periférica

La Escuela Periférica (ver Figura 4.7) se encuentra emplazada en la periferia de la ciudad, en una zona denominada de manera generalizada como “el alto”. El barrio se encuentra sobre la ladera sur del Cerro Otto, muy cerca del vertedero municipal. Por tratarse de un lugar con mayor altitud y orientado hacia el sur, suele sufrir más que otras zonas las inclemencias del tiempo.



Figura 4.7: Edificio principal y gimnasio de la Escuela Periférica.

La escuela funciona en un edificio de unos doce años de antigüedad. Se encuentra en general en buen estado y cuenta con todos los servicios (a excepción de cloacas). Tiene en total siete aulas, un gimnasio cubierto, sala de computación, biblioteca, sala de actividades plásticas y salas para educación inicial de 4 y 5 años. En el turno mañana tienen clases los alumnos de quinto a séptimo grado y en el turno tarde los alumnos de primero a tercer grado, en tanto que las dos divisiones de cuarto grados se reparten una a la mañana y otra a la tarde. Al momento del trabajo de campo, los grados cuarto, sexto y séptimo contaban con dos divisiones, mientras que los restantes contaban con una. La escuela tiene aproximadamente 300 alumnos, aunque esta cantidad resulta bastante inestable, debido al alto índice de ausentismo. La cantidad de alumnos por división es

muy variable, pudiendo oscilar entre 20 y 30 inscriptos, aunque los alumnos que efectivamente se presentan es ostensiblemente menor. Tanto a la mañana como a la tarde los alumnos reciben una merienda, que consiste por lo general en mate cocido o té y pan con dulce².

Desde un punto de vista relacionado con la composición demográfica de esta población escolar, se trata de una zona de la ciudad donde históricamente se han asentado inmigrantes provenientes de Chile y población oriunda de zonas rurales, en ambos casos tanto criollos como de origen mapuche. De acuerdo con la información brindada por el equipo directivo, los padres de los alumnos de la escuela con empleo trabajan por lo general como empleados de la construcción los hombres y como empleadas domésticas las mujeres, y gran cantidad de familias recibe asistencia del Estado desde distintos planes sociales, los cuales requieren certificaciones de asistencia regular a la escuela. Muchas de estas familias se dedican además a la venta de leña, que obtienen de los bosques circundantes. Suele

tratarse de una actividad realizada por toda la familia, a la que los niños ingresan desde pequeños. Varias de estas familias tienen caballos, utilizados para



Figura 4.8: Vista de una de las calles del barrio de la Escuela Periférica.

² Una de las características de esta comunidad escolar concierne la cantidad de días y horas de clase que se alcanzan por año. Si bien no contamos con datos precisos sino sólo con nuestras impresiones, durante el trabajo de campo nos pareció que la cantidad de horas y días de clase suspendidos en esta escuela superaba los respectivos en otras instituciones. Estas suspensiones se debieron a distintos factores, algunos de orden coyuntural y general, y otros vinculados a situaciones específicas de esta escuela o de algunos grados, en cuyo caso hemos podido observar que la escuela no contaba con personal para suplir al docente, motivo por el cual con frecuencia los alumnos debían regresar a sus casas.

transportar la leña en carros, así como también para realizar jineteadas, frecuentes los fines de semana. Es habitual tener ovejas y gallinas (ver Figura 4.8), tanto para consumo personal como para la venta de carne y huevos. Los niños contribuyen en el hogar con tareas domésticas (atender a los hermanos más pequeños, cocinar, cuidar a los animales, etc.) y con actividades vinculadas a la economía familiar, algunas de las cuales habrían dado lugar a situaciones de trabajo infantil. Las directoras destacan el compromiso de la escuela respecto de la situación social del barrio, afirmando que su trabajo trasciende el ámbito escolar debido a que el contexto -la violencia, el conflicto, las familias en riesgo-, atraviesa la escuela. Dice que han recurrido en ocasiones a asistentes sociales y a la asociación Conciencia para alejar a los niños de situaciones de trabajo infantil, por ejemplo.

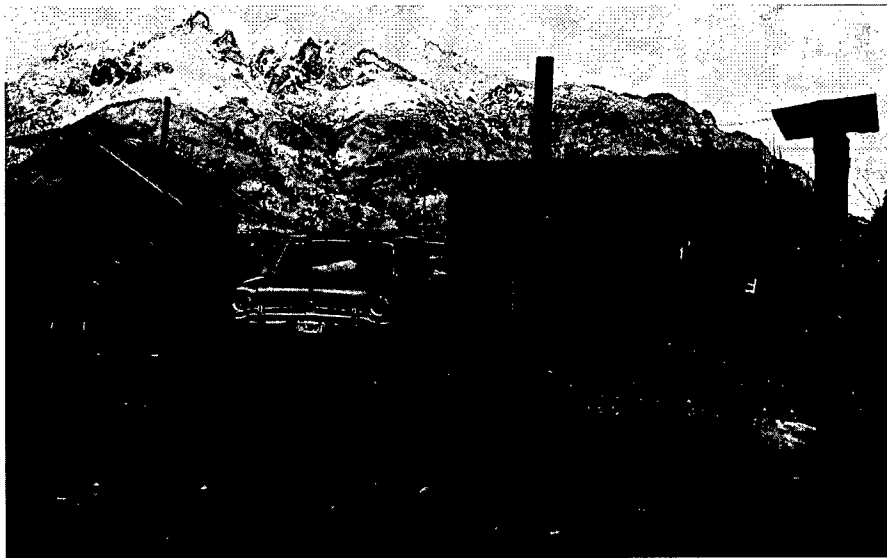


Figura 4.9: Imagen de una casa emplazada a unos 50 metros de la Escuela Periférica.

Las directoras destacan las carencias económicas de estas familias (ver Figura 4.9), que en momentos de crisis económica recurren al vertedero en busca de objetos y materiales que puedan vender o utilizar en sus casas, o incluso alimento para sus animales. Señalan que en ciertas épocas muchos niños llegan antes de la hora de ingreso a

la escuela y sin haber comido, ya que, en general, se trata de alumnos en situación de extrema pobreza. Con respecto al nivel educativo de los padres, afirman que algunos de ellos se encuentran informados acerca de lo que sus hijos hacen en la escuela, pero otros conocen poco las actividades escolares. Atribuyen esta situación en parte a su bajo nivel de alfabetización, ya que la gran mayoría no habría superado ni finalizado el nivel primario, y en parte a no conversar con sus hijos. Señalan asimismo que para muchos padres constituye un desafío que sus hijos completen la escolaridad básica, en gran medida debido a que ellos mismos no pudieron hacerlo. Otros padres verían en la escuela, sin embargo, una fuente de problemas para sus hijos y, en este sentido, abandonar la escuela implicaría que dicho problema dejara de existir. Las directoras conocen varios casos de deserción escolar, aunque no especifican la cantidad de alumnos en dicha condición ni las causas. Con respecto a la repitencia, señalan que el índice de repitencia es alto y acumulativo a lo largo de la trayectoria educativa de los alumnos, sin indicar cifras precisas. Los niños suelen ingresar con la edad correspondiente a la institución, en gran medida como producto de contar con nivel inicial. Afirman que la sobreedad, la repitencia y la deserción constituyen problemáticas instaladas de la escuela, razón por la que solicitaron al gobierno provincial la implementación de la jornada extendida en la escuela, la que se iniciaría en los últimos meses del año 2009.



Figura 4.10: Alumnos de séptimo grado de la Escuela Periférica realizando una de las tareas de escritura del estudio.

Al consultar a las directoras acerca del desempeño lingüístico oral y escrito de los alumnos de su escuela, sus comentarios se centran fundamentalmente en la expresión oral, a la que describen como “pobre” y demandante para los niños. Señalan diferencias de género, en el sentido de que las mujeres tienden a callar y los varones a expresarse más, aunque para ambos observan dificultades para expresar verbalmente opiniones y sentimientos.

Las directoras advierten dificultades en dos áreas fundamentalmente: posibilidad de abstracción en matemática y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Señalan la necesidad de incorporar el juego como forma de desarrollar el pensamiento matemático y extender el proceso de alfabetización, pensado para primer grado, a los dos primeros años de la escuela primaria.

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en particular, las directoras expresan que no se logran los objetivos propuestos al finalizar ambos ciclos, atribuyendo esta situación a la realidad en la que se encuentra inmersa la escuela, con el consecuente desfase de sus alumnos respecto de alumnos de otras escuelas (sin especificar cuáles). Resaltan y reiteran la cantidad de trabajo que llevan a cabo a diario y que no siempre se ve reflejado en los logros pedagógicos de los alumnos. Mencionan la presencia constante de situaciones conflictivas, que signan el trabajo docente. A ellos se sumaría la cantidad de clases perdidas, no sólo en el año en curso, sino también en años anteriores, generando según las directoras una situación de disparidad



Figura 4.11: Alumnos de tercer grado de la Escuela Periférica realizando una de las tareas de escritura del estudio.

acumulativa. Comentan que a partir de la problemática de disparidad planteada, en ciertas circunstancias toman decisiones que no se condicen punto por punto por lo establecido en el sistema. Dan como ejemplo de ello una situación especial surgida en el sexto grado: los docentes manifestaron encontrarse con dos grupos de alumnos muy distintos, uno que respondía a la situación de clase y otro que mostraba desinterés, dificultando la tarea docente. Se decidió entonces separar a estos alumnos, de modo tal que se conformaran dos grupos con objetivos pedagógicos diferenciados: orientados a la enseñanza y el aprendizaje en el caso del primer grupo, y a la contención y refuerzo de conocimientos básicos en el segundo.

Las directoras consideran como desafío y proyecto institucional el potenciar un desarrollo integral de los alumnos de su escuela, tomando como eje para el trabajo la expresión personal, en distintas manifestaciones. Para avanzar en esta dirección, manifiestan la intención de abordar el trabajo con los alumnos desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, en base al reconocimiento de todo aquello que estos niños saben y pueden hacer cotidianamente, de modo tal que partiendo de esos conocimientos se propicie el aprendizaje en la escuela.

Ante la consulta acerca de la necesidad de capacitación, resaltan como áreas de interés la informática, ciencias naturales y sociales, matemática, los juegos, las inteligencias múltiples y los actos escolares. Mencionan haber intentado trabajar estas áreas a través de diversos proyectos institucionales, sin haber podido concretar ese año ninguno de los proyectos mencionados.

4.2.3. La Escuela Rural

Una escuela que está intentando encontrar su perfil, porque no es ni rural cien por cien, ni urbano-marginal (...) desde los chicos que vienen, hay toda una mezcla de culturas, si se quiere. (...) Apenas llegué a la escuela (...) era muy notable la diferencia con una escuela urbana o urbano-marginal en el trato de los chicos, no hablaban (...) antes había toda una separación entre los chicos y los maestros, había una distancia, digamos.

Director de la Escuela Rural



Figura 4.12: Edificio de la Escuela Rural.

La Escuela Rural (ver Figura 4.12) se encuentra emplazada en un paraje (ver Figura 4.13) situado a aproximadamente 17 kilómetros de la ciudad de Bariloche y a unos 3 kilómetros de la vecina localidad de Dina Huapi. Con el aumento de la población en la zona de Dina Huapi durante los últimos años se redujo el aislamiento del paraje, así como su distancia respecto de poblaciones urbanas. No obstante, la población del paraje - alrededor de 125 personas (INDEC, 2001)- resulta eminentemente rural y fundamentalmente criancera (ver Figura 4.14); además, varios hombres trabajan como peones de campo, en la estación del ferrocarril (actualmente con un funcionamiento

mínimo) realizando el mantenimiento de las vías y en un frigorífico cercano al paraje. Otros pobladores son beneficiarios de planes sociales.

La Escuela Rural es un establecimiento pequeño en el que funcionan el nivel primario y el inicial. Cuenta con un patio interno al cual dan sus cuatro aulas y un patio exterior donde los alumnos juegan durante los recreos, que es en realidad un estacionamiento y la última parada del transporte público regular. En el turno mañana tienen clases los grados superiores (de cuarto a séptimo) y durante el turno tarde los grados inferiores (de primero a tercero/cuarto) y el nivel inicial. La escuela contaba al momento del trabajo de campo con aproximadamente 80 alumnos (considerando ambos niveles, primario e inicial). Los alumnos se distribuyen en cinco grupos según edad y nivel; es decir, el sistema implementado en la escuela considera ambos criterios al ubicar a un alumno en uno u otro grado. Así, (1) primero/segundo constituye un plurigrado con carpetas diferenciadas, mientras que (2) tercero/cuarto, (3) cuarto/quinto, (4) quinto/sexta y (5) sexto/séptimo conforman grados en los que los docentes trabajan con la misma carpeta pero distintos niveles de complejidad. De este modo, se considera en primer lugar



Figura 4.13: Vista de los alrededores de la Escuela Rural (en la parte superior de la foto) desde uno de sus dos accesos.

en qué grado debería estar un alumno de acuerdo con su edad y luego se considera su nivel, integrándolo en el grado con alumnos más grandes o más pequeños a partir de la evaluación de su desempeño por parte de los docentes, previa reunión con los padres del alumno.

De acuerdo con las impresiones del director de la escuela, la población escolar es de origen mapuche casi en su totalidad, aunque los alumnos no se identifican como tales. Los alumnos proceden tanto del mismo paraje, como de la urbanización más cercana (quienes suelen llegar a la Escuela Rural con una historia previa de repitencia), de un antiguo asentamiento a orillas

del lago Nahuel Huapi (situado a varios kilómetros de la escuela) y de un hogar para niños sin familia. El director explica esta diversidad en el alumnado manifestando que los niños que vienen de otros lugares por fuera del paraje se sienten más



Figura 4.14: Vista de una de las calles del paraje donde se sitúa la Escuela Rural.

cómodos en esta escuela, tanto por ser más pequeña y con un trato más personalizado, como por sentir más afinidad con la comunidad escolar. Debido a la gran cantidad de alumnos repitentes que solían recibir de la escuela primaria en Dina Huapi, la sobriedad en la escuela constituía un problema importante de la institución. Señala el director que este índice disminuyó considerablemente, al no recibir ya tantos alumnos repitentes provenientes de dicha institución a partir de haberlo acordado así entre ambos equipos directivos. Dentro de la Escuela Rural, la repitencia se da generalmente al inicio de la escolarización o sobre el final de la misma, encontrando en el ausentismo una de las

causas principales. Respecto de la deserción escolar, dice el director que en general no hay alumnos que abandonen la escuela y que, de haberlos, la institución se involucra en la recuperación del alumno.

Con respecto al nivel educativo de los padres, el director afirma que la amplia mayoría cuentan con una alfabetización mínima o nula, dando ciertas muestras de analfabetismo funcional. De acuerdo con un relevamiento realizado por el director, aproximadamente el 40% de los papás habría finalizado el nivel primario y el 37% tendría el nivel primario incompleto. Desde su punto de vista, esto afecta la participación de los padres en las actividades escolares. El director comenta que en el nivel inicial la participación de los padres resulta bastante mayor, “hacen” más con los niños y los estimulan más; pero cuando los niños ingresan al nivel primario, parecería manifestarse



Figura 4.15: Alumnos de tercer grado de la Escuela Rural en el momento de tomar la merienda.

cierto “miedo” a lo escrito y a lo escolar.

Al ser consultado respecto del desempeño lingüístico de los alumnos, tanto oral como escrito, el director menciona características que identifica como distintas de las propias, destacando la entonación, el léxico y ciertas expresiones de la oralidad.

Observa diferencias en los saludos, sobre todo en la comunicación con los padres, quienes harían uso de diferentes “fórmulas de cortesía”.

Al indagar acerca de los contenidos que presentan dificultades en los alumnos de su escuela, el director hace referencia a dos aspectos, considerados por él como “ejes” en la percepción de dificultades. Menciona la resolución de problemas en el área de

matemática, aludiendo a dificultades en la comprensión de consignas como origen principal de este problema y cuestiones de ortografía en el área de lengua. El director comenta que en muchas ocasiones la dificultad del docente para comprender la escritura de los alumnos se vincula a aspectos gráficos, más que lingüísticos. Señala además que no todos los docentes corrigen la escritura de los alumnos, en base a considerar por lo general que su corrección concierne únicamente al área de lengua.

El director también menciona como dificultad la realización de deberes en el hogar, refiriendo dos causas diferentes: por un lado, la dificultad de los padres para ayudar a sus hijos con los deberes, y por otro, la falta de seguimiento de los



Figura 4.16: Alumnos de séptimo grado de la Escuela Rural realizando una de las tareas de escritura del estudio.

docentes de los deberes dados o directamente la omisión de la instancia de trabajo en el hogar (no dar deberes, debido a que los alumnos regresan a la escuela sin haberlos completado). De este modo, gran parte de las dificultades expresadas por el director involucran la falta de hábitos por parte de los alumnos (y también de los docentes) y la necesidad de favorecer su aprendizaje para propiciar un mejor desempeño escolar.

Con respecto a los desafíos para el trabajo educativo en ese medio en particular, el director señala dos cuestiones principales: por un lado, que los alumnos egresen de séptimo grado con una mejor preparación, contando con más conocimientos, y por otro, que sientan la necesidad de continuar estudiando luego del nivel primario. A partir del primer aspecto señalado, el director menciona la presencia de computadoras en la escuela

como una posibilidad de aprendizaje que la escuela debe brindar y que actualmente no lo está haciendo. Vinculado al primer aspecto señalado, menciona el director que los docentes de la escuela demandan capacitación en la elaboración de material didáctico para el trabajo en clase.

4.2.4. La Escuela-Hogar

Es una escuela bastante bien mantenida en cuanto a la estructura, el edificio (...) hay predisposición de la Comisión de Fomento...

Definiría como fortaleza la existencia de la escuela hogar y la doble escolaridad (...) tener la posibilidad de tener los chicos todo el día. (...) Cuando terminamos de cenar suponete, es como que cambia el trato conmigo. En el día me tratan más como directora, digamos, pero ahí no, terminan de cenar y viene alguna me empieza a agarrar el pelo, me hace una trenza (...) es como que cambia el trato, como si fuera más familiar.

Directora de la Escuela-Hogar



Figura 4.17: Edificio de la Escuela-Hogar.

La Escuela-Hogar (ver Figura 4.17) se encuentra en un paraje rural a aproximadamente 40 kilómetros de Bariloche y a orillas del río Limay. Para acceder a ella es necesario cruzar el río desde la margen neuquina por un puente peatonal o por una balsa (ver Figura 4.17). El paraje cuenta con aproximadamente 70 habitantes (INDEC, 2001), cuyas familias suelen tener una larga tradición en la zona. La población original descende de dos familias que iniciaron la población del lugar: una familia de origen mapuche y una familia de origen alemán. El cementerio del paraje, de hecho, se encuentra sectorizado de este modo. Si bien hay pobladores no vinculados a ninguna de estas dos familias, la cantidad de habitantes con filiación hacia una u otra es bastante alta. Los habitantes del paraje y de los campos circundantes se han dedicado tradicionalmente a la cría de ovejas y en los últimos años ha crecido la actividad turística, fuertemente vinculada a la pesca. Sin embargo, de acuerdo con las impresiones de la directora, hay bastantes personas desempleadas, ya que la Comisión de Fomento distribuye algunos planes sociales y muchas personas son beneficiarias además del Plan Calor. Varias personas buscan trabajo en Bariloche o Dina Huapi, con las dificultades que ello conlleva debido a la ausencia de transporte público regular.

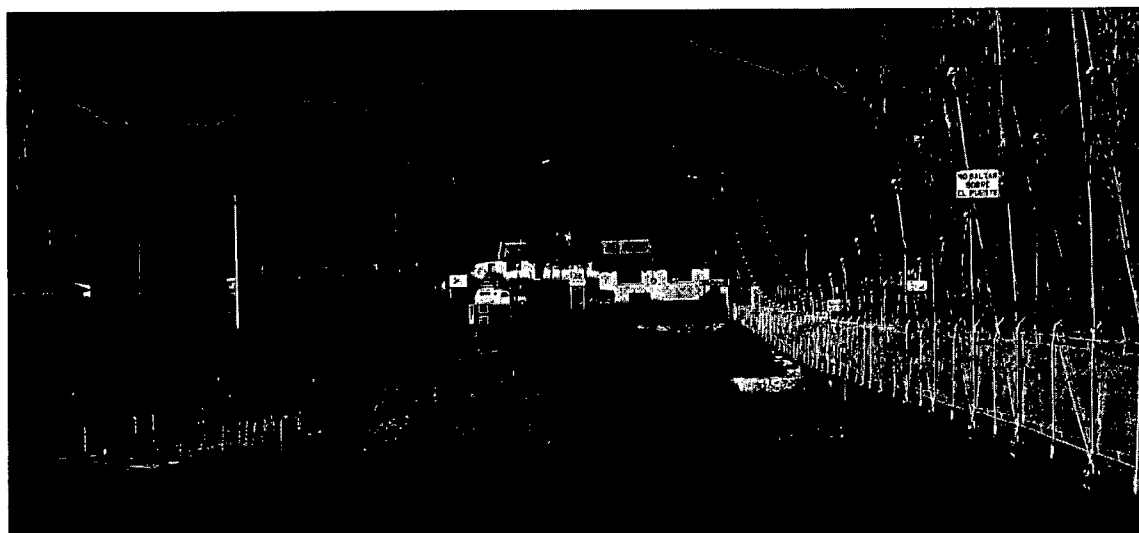


Figura 4.18: Vista del río Limay con el puente peatonal, la balsa y parte del paraje sobre la margen de enfrente.

La Escuela-Hogar cuenta con una larga trayectoria, siendo la más antigua de las cuatro elegidas (fue fundada en 1941). A ella asisten aproximadamente 45 alumnos del mismo paraje y de los campos aledaños. Aproximadamente 25 alumnos pernoctan en la escuela de lunes a viernes. La escuela cuenta con las instalaciones necesarias para que los alumnos coman, duerman y se higienicen. La escuela cuenta con un patio cubierto, unas seis aulas, dormitorios, vestuarios con duchas, cocina y comedor. Tres veces por semana, de martes a jueves, los alumnos tienen dos horas de apoyo escolar, brindado por los auxiliares docentes. En este espacio se refuerza lo estudiado durante la mañana y se



Figura 4.19: Alumnos de tercer grado de la Escuela-Hogar realizando una de las tareas de escritura del estudio.

realizan los deberes para el día siguiente. Además, los niños que pernoctan tienen distintos talleres, como el cultivo de una huerta, cocinar, computación o tenis de mesa. Durante el período del trabajo de campo comenzaron además a recibir

clases de natación, a partir de contar con transporte escolar brindado por la provincia.

Los alumnos se distribuyen en tres plurigrados: (1) primero y segundo, (2) tercero y cuarto y (3) quinto, sexto y séptimo. En general muy pocos alumnos continúan sus estudios en el nivel secundario; por tal razón, el Consejo de Educación de la provincia comenzó a brindar recientemente un transporte para los alumnos que quisieran continuar sus estudios en el colegio secundario de Dina Huapi. De acuerdo con la visión de la directora, los padres tienen en su mayoría la primaria completa y suelen ser ex-alumnos de esta misma escuela. Considera que hay padres que se ocupan de las tareas escolares,

que participan de las reuniones, miran el cuaderno de clase y firman las notas que se les envían, mientras que describe a otros padres como “abandónicos” por no cuidar la higiene de sus hijos ni avisar cuando van a estar de viaje. Estos últimos comentarios, no obstante, refieren a una familia en particular.

En relación con la permanencia de los alumnos a lo largo del nivel primario, la directora señala que no hay deserción escolar, aunque sí repitencia, situación que se produce fundamentalmente en los primeros grados, sin que alcance índices altos. Indica como la causa principal que en muchas ocasiones los padres no mandaban a sus hijos a

rendir el examen de recuperación o lo hacían sin preparación previa, lo cual se habría modificado con la nueva modalidad de período complementario de aprendizaje. No obstante ello, encuentra como característico de esta población escolar que los padres no envían a sus hijos a esta instancia.



Figura 4.20: Alumnas de la Escuela-Hogar conversando con una de las docentes durante un recreo.

La directora reconoce, tanto en los alumnos como en ella misma –pues es oriunda de la zona-, aspectos entonacionales que los distinguen como grupo y ciertas expresiones asociadas al ámbito rural, destacando en varias oportunidades su cercanía lingüística respecto de los alumnos. Señala que estos alumnos hablan más que los alumnos de otra escuela rural en la que trabajó años antes, discutiendo incluso ante desacuerdos. A pesar de destacar esta característica como rasgo positivo, la breve descripción realizada trasunta cierta connotación negativa respecto al modo en que los alumnos toman la palabra.

La directora menciona dificultades, no obstante, en el aprendizaje de la escritura, considerando que las dificultades observadas se vincularan principalmente con la falta de capacitación de los docentes de los primeros grados, más que con dificultades propias de los alumnos. Realiza una crítica al modo en que algunos docentes llevan a cabo la enseñanza, describiendo la metodología utilizada como mecánica. Ello dificultaría el aprendizaje por parte de los alumnos, que no cuentan desde su perspectiva con los estímulos o el acompañamiento que sí tienen otros alumnos (sin especificar quiénes). Considera que si los docentes tuvieran una mejor formación, podrían abordar las dificultades con las que se enfrentan los alumnos de otra manera, redundando en un mejor proceso de aprendizaje por parte de los niños a quienes les cuesta más aprender a escribir. La directora destaca que es responsabilidad de la escuela el que los alumnos logren un buen aprendizaje, señalando que deben encontrarse las metodologías adecuadas, frente a las heterogéneas capacidades del alumnado.

A partir de esta observación, manifiesta la necesidad de mayor capacitación en alfabetización, con el objetivo de poder reducir la repitencia que se produce en primer y segundo grado. Destaca que esta demanda surge del propio docente, quien ha solicitado la colaboración de la directora. Desde su perspectiva, disminuir la repitencia en los primeros grados de la escuela primaria constituye uno de los desafíos de esta escuela, buscando favorecer, además, que la labor de los docentes ya no requiera una atención tan personalizada de cada alumno, como sucede actualmente.

4.3. LOS PARTICIPANTES

Como ya anticipamos, los participantes seleccionados para abordar las dos miradas de estudio fueron diferentes en cada una. En el estudio de las concepciones

fueron convocados a participar todos los docentes de las escuelas elegidas, incluidos los docentes auxiliares, especiales y directivos. En el estudio de las producciones escritas nos centramos, en cambio, en dos momentos claves de la escolaridad primaria: la finalización del primer ciclo en tercer grado, en el cual el aprendizaje de la escritura constituye en gran medida el núcleo de la enseñanza, y la finalización del nivel en su totalidad y de la escolaridad básica en séptimo grado.

4.3.1. Docentes

Las cuatro escuelas elegidas contaban al momento del trabajo de campo en total con 50 docentes, sin considerar a los docentes de nivel inicial ni a las maestras integradoras. En cada una de las escuelas urbanas había en aquel momento nueve docentes de grado; la Escuela Céntrica-Residencial (EC) contaba además con cinco docentes especiales y dos directivos, mientras que en la Escuela Periférica (EP) había tres docentes especiales y tres directivos (uno más por tener los grados superiores en el turno mañana y los inferiores en el turno tarde). Por su parte, las escuelas rurales presentaban un plantel docente más pequeño, debido a la menor cantidad de alumnos y a su distribución en plurigrados. Así, mientras que en la Escuela Rural (ER) había cinco docentes de grado, dos docentes especiales y un directivo, en la Escuela-Hogar (EH) había cuatro docentes de grado, dos docentes especiales, un directivo. La Escuela-Hogar cuenta además con docentes auxiliares, quienes se ocupan del espacio destinado al apoyo escolar (tres veces por semana, dos horas cada vez) y de pernoctar en la escuela para cuidar y asistir a los alumnos (ver Tabla 4.1).

escuelas	Escuela Céntrica (EC)	Escuela Periférica (EP)	Escuela Rural (ER)	Escuela- Hogar (EH)	
docentes					<i>totales</i>
de grado	9	9	5	4	27
especiales	5	3	2	2	12
auxiliares	-	-	-	4	4
directivos	2	3	1	1	7
<i>totales</i>	16	15	8	11	50

Tabla 4.1: Cantidad total de docentes en cada escuela.

4.3.2. Alumnos

La elección de tercer y séptimo grado se fundamenta en el hecho de que los conocimientos y las habilidades lingüísticas adquiridas hacia tercer grado constituyen en gran medida la base para el desarrollo posterior de habilidades más complejas (Rockwell, 2000; Snow, 2007).

A medida que los alumnos avanzan en edad y nivel escolar suele disminuir la demanda grafomotora al escribir y con ella la incidencia de las habilidades básicas sobre la calidad y la extensión de las producciones escritas (Klein, Boman y Prince, 2007; Berninger *et al.*, 1992; McCutchen, 2006). Esta elección se fundamenta además en el hecho de que “después de la etapa inicial de la enseñanza de la lectura y la escritura, las actividades programadas para la escuela primaria [durante los últimos cuatro grados] presuponen cierta habilidad en el manejo de la lengua escrita”, buscando “producir las condiciones dentro de las cuales los alumnos se apropian de conocimientos acerca de la lengua escrita y a través de ella” (Rockwell, 2000: 301).

La composición de cada tercer y séptimo grado, conforme el registro de asistencia escolar se presenta a continuación en la Tabla 4.2:

	Escuela Céntrica			Escuela Periférica			Escuela Rural			Escuela-Hogar		
	mujeres	varones	total	mujeres	varones	total	mujeres	varones	total	mujeres	varones	total
3º grado	9	15	24	4	17	21	1	6	7	6	4	10
7º grado	14	8	22	14	16	30	4	5	9	0	5	5

Tabla 4.2: Cantidad total de alumnos en cada uno de los ocho grados elegidos.

Como puede observarse en la Tabla 4.2, la composición de los grados resulta muy diversa. Por un lado, la distribución de mujeres y varones en cada grado podría considerarse pareja tan solo en tres grados (tercero de la Escuela-Hogar y séptimo de la Escuela Periférica y de la Escuela Rural), medianamente equilibrada en los dos grados de la Escuela Céntrica y altamente dispar en los tres grados restantes (tercero de la Escuela Periférica y de la Escuela Rural, y séptimo de la Escuela-Hogar). Por tal razón, no analizamos esta característica de los alumnos como una variable en nuestros análisis. De aquí en más nos referiremos entonces a los alumnos de cada grado sin distinguir entre mujeres y varones.

Por otro lado, la cantidad de alumnos también varía considerablemente entre las escuelas urbanas y las rurales, debido a que las escuelas rurales cuentan con pocos alumnos en cada grado. En la práctica, esta diferencia cuantitativa también se verifica en la Escuela Periférica, debido al alto índice de ausentismo de esta población escolar.

Los alumnos participantes del estudio fueron caracterizados conforme una variable socioeducativa que informa conjuntamente la escuela y el grado a los que asisten. Esta variable adopta así ocho modalidades, informadas en la Tabla 4.3:

	Escuela	Grado	Código de identificación
1	Escuela Céntrica	3º grado	EC3
2		7º grado	EC7
3	Escuela Periférica	3º grado	EP3
4		7º grado	EP7
5	Escuela Rural	3º grado	ER3
6		7º grado	ER7
7	Escuela-Hogar	3º grado	EH3
8		7º grado	EH7

Tabla 4.3: Modalidades de la variable socioeducativa.

4.4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En esta investigación partimos de la idea de que una de las principales funciones del lenguaje humano consiste en la representación y comunicación de la experiencia en distintos entornos y situaciones, así como del conocimiento adquirido a través de ella. El lenguaje -ya sea bajo expresiones orales o escritas-, en tanto sistema de representación, nos ayuda a dar sentido todo lo que sucede y nos sucede (Givón, 2001; Halliday, 1994; Martí, 2003), y en tanto parte de la identidad de una persona, expresa aspectos de su individualidad y del entorno social y material en el que se desarrolla (Labov, 1972a; Sapir, 1927). En este sentido, consideramos que el contexto y la experiencia personal en el mundo influyen tanto sobre los tópicos como sobre los recursos lingüístico-discursivos elegidos por los hablantes al expresarse (dentro de un rango de opciones disponibles y relevantes), así como, a su vez, los temas y características de nuestras expresiones lingüísticas contribuyen a construir algunas de las características de dichos contextos (Halliday, 1994). Cualquier texto, entonces (es decir, cualquier instancia de lenguaje en uso), mostrará características de su contexto de producción y de su propósito (Thompson, 2004).

Por tal razón, consideramos que una investigación que tenga la lengua como objeto de estudio o que busque acceder a su objeto de estudio a través de producciones lingüísticas, se beneficiará de favorecer una indagación en un contexto personal situado (Johnston, 1996), significativo para el hablante o el escritor.

Debido a nuestro interés en identificar y conocer tendencias o patrones tanto en las concepciones lingüístico-educativas de los docentes como en el uso de la escritura por parte de los alumnos en vinculación con las características de las comunidades y con los grados escolares en cuestión, el enfoque metodológico asumido en esta tesis doctoral resulta esencialmente cualitativo y descriptivo (Reguera, 2008). Dada la complejidad del

objeto de estudio y la diversidad de datos recogidos, se emplean distintos procedimientos complementarios, que en muchos casos darán lugar a fases en el proceso de análisis. De este modo, combinamos diferentes técnicas de indagación (entrevistas, observaciones, cuestionarios y tareas de producción escrita) y de análisis (el análisis de categorías y ciertas técnicas de la estadística multivariada: Análisis de Correspondencias, Lexicometría y Análisis de Clasificación) complementarias. Estas técnicas son presentadas en los apartados 4.5.1 y 4.5.2 para cada uno de los ángulos de estudio que conforman la tesis y explicadas con mayor profundidad en los capítulos 5 y 7.

A pesar de las diferencias entre estos estudios, ambos coinciden en un abordaje que privilegia la información brindada por los participantes, construyendo las categorías y seleccionando las técnicas de análisis en base a las características particulares de nuestro corpus, desde un enfoque que recuerda algunos de los postulados de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967/2009). Nuestro abordaje realiza un movimiento (ver Figura 4.19) que podríamos caracterizar como de un fuerte apego inicial a los datos originales en la búsqueda por encontrar una forma de análisis que provoque el menor grado de distorsión de los mismos, seguida de un progresivo desapego a medida que se analiza exhaustivamente la información, para retornar a los datos originales al realizar las descripciones sin perder de vista la “voz” de los participantes, que es lo que da sentido a nuestra investigación en primer lugar. Este retorno implica un análisis cualitativo en base a un subconjunto de los datos, conforme las técnicas utilizadas para agrupar la información y seleccionar aquellos participantes más salientes o característicos, según las técnicas utilizadas en cada estudio (ver Capítulos 5 y 7). La descripción de estas agrupaciones se realiza a partir de los textos originales de dichos participantes, realizando una interpretación profunda y comprensiva de los resultados, aunque no trasladable a otras poblaciones. Es decir, los resultados a los que se arriba por medio de la utilización

de estas técnicas permiten arribar a un conocimiento profundo de los aspectos estudiados para las poblaciones seleccionadas, sin que podamos generalizar este conocimiento.

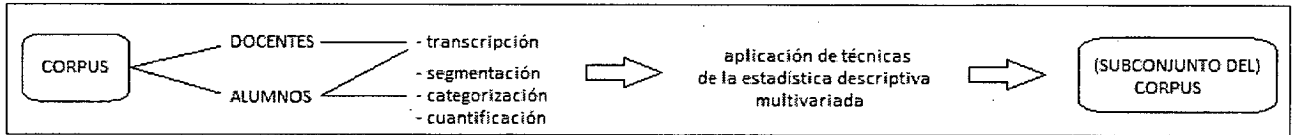


Figura 4.21: Pasos generales de la aproximación analítica a los datos.

CAPÍTULO 5

Hacia el estudio de las concepciones de los docentes

Aspectos metodológicos

Este capítulo se encuentra dedicado a los aspectos metodológicos concernientes al estudio de las concepciones de los docentes de las cuatro escuelas elegidas para esta tesis doctoral respecto de sus alumnos en tanto hablantes, escribientes y aprendices. Buscamos acceder a dichas concepciones por medio de un cuestionario escrito individual, diseñado en el marco de este estudio y distribuido entre todos los docentes de nivel primario de estas escuelas.

El trabajo realizado con los docentes consistió en un estudio exploratorio (Gómez, 2006) sobre un tema que resulta difícil abordar, a partir de su estrecho vínculo con valoraciones y actitudes cuya explicitación puede dejar en evidencia preconceptos negativos y estereotipos (ver Capítulo 3). Por medio de este estudio buscamos explorar y describir las concepciones (Pérez Echeverría *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006) de los actores educativos de las comunidades elegidas desde una mirada que complementa el estudio

central de la tesis doctoral (las producciones de los alumnos), sin pretender realizar una generalización de los resultados a poblaciones más amplias.

En primer lugar (5.1) presentamos el procedimiento de acceso a las concepciones de los docentes e introducimos a continuación una descripción de los participantes de este estudio (5.2). Posteriormente (5.3) explicamos el método de análisis elegido para abordar la información que este cuestionario proporcionó y su aplicación específica a nuestro cuerpo de datos.

5.1. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El instrumento de indagación consistió en un cuestionario escrito, diseñado en el marco de la investigación doctoral. El cuestionario aborda las concepciones de los docentes mediante preguntas abiertas referidas a dos núcleos temáticos: las características de la variedad lingüística de sus alumnos (tanto en la oralidad como en la escritura), y la enseñanza y el aprendizaje de la lengua -en particular, de la escritura- en la escuela y en el hogar.

El cuestionario fue diseñado especialmente para este estudio por no haber encontrado un instrumento que sirviera acabadamente a nuestros objetivos. Una masa importante de trabajos se ha dedicado al análisis de las actitudes lingüísticas, utilizando a tal fin fundamentalmente encuestas con preguntas cerradas o de opciones múltiples, así como entrevistas en las que se presentaba a los informantes material lingüístico oral en base al cual los entrevistados debían manifestar sus opiniones (para una revisión de estudios sobre actitudes lingüísticas, ver Huguet Canalís, 2001). Por su parte, distintos estudios sobre concepciones de aprendizaje y enseñanza han hecho uso de cuestionarios de dilemas (ver, por ejemplo: Martín *et al*, 2006;) o de entrevistas individuales en

profundidad (ver, por ejemplo: de la Cruz *et al*, 2002). En el caso que nos ocupa, debido al tipo de estudio, a su carácter complementario y al tema indagado, optamos por utilizar un cuestionario individual escrito compuesto por preguntas abiertas.

La elaboración de las preguntas se guió en parte por la suposición de partida acerca de la presencia de características socioculturales diferenciales en las poblaciones escolares seleccionadas y en el conocimiento en base a la bibliografía de las actitudes y los prejuicios hacia las lenguas en una sociedad, según los valores que se asocian a ella (Baker, 1992; Blas Arroyo, 1999; Chireac *et al*, 2009; Cruz Moya, 2004; Richards, Platt y Platt, 1997). También tuvimos en cuenta el conocimiento *in situ* de algunas dinámicas escolares en la región (de la Cruz *et al*, 2001; de la Cruz, Scheuer y Huarte, 2006).

La formulación de las preguntas buscó dar un marco de referencia con la menor cantidad de indicaciones posibles, esperando que los participantes hicieran uso de sus propias palabras para dar a conocer y explicar sus ideas. Así, buscamos brindarles relativa libertad para recuperar cualquier tipo de noción o vivencia que el tema indagado les evocara sin imponer respuestas fijadas de antemano ni ajenas a su experiencia (Namakforoosh, 2005).

Las preguntas constituyen en realidad grupos de preguntas, debido a que en todos los casos se solicitó una profundización de las respuestas en forma sucesiva a las preguntas centrales. Dicha profundización se basó en pedidos de aclaraciones, ejemplificaciones o fundamentaciones. Además, en vistas de que algunos de los temas indagados son abordados por más de una pregunta central (o “de contenido”), aquellas que apuntaban a una misma temática fueron agrupadas para su análisis. Sin embargo, a fin de alivianar la lectura, hablaremos en lo que sigue de “preguntas”.

En el Cuadro 5.1 se muestran a modo orientativo los dos núcleos temáticos abordados por las preguntas del cuestionario definitivo utilizado en este estudio:

Acceder a las concepciones de los docentes sobre:	I. Las características de la variedad lingüística (VL) de los alumnos de su escuela en cuanto a:	sus diferencias con la VL del docente sus diferencias con la VL de otros alumnos su distinción entre oralidad y escritura	1.1) ¿Advierte diferencias entre su propia forma de expresarse y la de los alumnos de esta escuela? ¿Cuáles son esas diferencias? Ejemplifique al menos una de estas situaciones. 1.2) ¿Y advierte diferencias entre la forma en la que se expresan los alumnos de esta escuela y los alumnos de otras escuelas? ¿Con los alumnos de qué escuelas establecería la comparación? Ejemplifique. 1.3) Los alumnos de esta escuela se expresan de manera diferente cuando hablan y cuando escriben? Si observa diferencias entre la expresión oral y la escrita, ¿cuáles son? ¿A qué cree que podrían
	II. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escolaridad primaria:	progresos en la expresión oral y escrita de los alumnos durante la escolarización dificultades más frecuentes de sus alumnos al escribir el rol de las familias en el aprendizaje de la escritura	II.1) ¿Cómo se da cuenta de que los niños progresan en su desempeño por escrito? ¿Qué aspectos considera que son indicadores de esos progresos? ¿También se producen cambios en la expresión oral de estos alumnos a medida que transitan por la escuela? De ser así, liste los más importantes. II.2) ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que percibe en los alumnos de esta escuela a la hora de escribir? Especifique tres. ¿A qué atribuye cada una de ellas? Especifique. II.3) ¿Cree que las familias pueden colaborar en el aprendizaje de la lengua escrita? ¿De qué maneras?

Cuadro 5.1: Foco y formulación literal de las preguntas, agrupadas en los dos grandes núcleos temáticos.

El primer núcleo temático, orientado a indagar las concepciones de los docentes respecto de la variedad lingüística de los alumnos de su escuela, atiende a tres aspectos centrados en la diferenciación de formas y variedades lingüísticas. La primera pregunta (I.1 en Cuadro 5.1) solicita una comparación entre la variedad lingüística de los alumnos y la del propio docente, y conocer en qué características se basa el docente para reconocer esas diferencias. En este sentido, consideramos que contar con ejemplos concretos nos brindaría información pertinente desde la perspectiva de los docentes, según las experiencias vividas y recordadas por ellos mismos. Esperábamos, *a priori*, que los docentes respondieran basando sus impresiones en la identificación de distintos cronolectos y sus características más salientes, o en la identificación de variedades lingüísticas vinculadas sustancialmente a la zona geográfica o al sector social de los

alumnos, dando cuenta de pronunciaciones, elementos léxicos o estructuras que les resultaran llamativas.

La segunda pregunta (I.2 en Cuadro 5.1) solicitó a los docentes comparaciones entre sus alumnos y cualquier otro grupo de alumnos que identificaran como lingüísticamente distintos. Por medio de esta comparación buscamos acceder a las representaciones del docente acerca de las posibles diferencias lingüísticas -de cualquier naturaleza y magnitud- existentes entre los alumnos de la población escolar seleccionada y los alumnos de otra población escolar propuesta por el mismo docente, para poder identificar a su vez el reconocimiento por parte del docente de distintas variedades lingüísticas y la valoración social a la que dichas variedades se encuentran asociadas. Nuevamente, esperábamos que dichas impresiones fueran expandidas mediante ejemplos que dieran cuenta de sus vivencias y percepciones.

La última pregunta del primer núcleo (I.3 en Cuadro 5.1) propone una comparación entre las producciones orales y escritas de sus alumnos, persiguiendo el objetivo de conocer si los docentes encuentran diferencias entre estas dos formas de producción lingüística en sus propios alumnos y, de encontrarlas, identificar cuáles son dichos aspectos diferenciadores. Consideramos que incentivar la reflexión acerca de la diferenciación entre oralidad y escritura nos permitiría acceder con mayor profundidad a sus concepciones sobre las características de las producciones lingüísticas de sus alumnos, así como también respecto de su identificación de registros y tipos textuales.

El segundo núcleo temático se orientó a indagar distintos aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escolaridad primaria, considerando tres dimensiones. La primera pregunta (II.1 en Cuadro 5.1) aborda los progresos en la expresión oral y escrita de los alumnos durante la escolarización, buscando conocer las ideas de los docentes acerca de qué significa *progresar* en términos escolares, establecer

si los cambios que se producen en la expresión oral de los alumnos son identificados por los docentes, aproximarnos a la meta institucional o a la del propio docente en cuanto a los logros de sus alumnos al escribir, e identificar aquellos elementos o niveles lingüísticos de los que infieren información acerca de sus alumnos y, en tal caso, conocer de qué tipo de información se trata. Se buscó analizar especialmente si y cómo los docentes relacionan el desarrollo en la oralidad y en la escritura, y si expresan de alguna manera que ciertos elementos y estructuras característicos de la lengua escrita se incorporan en la lengua oral a medida que se avanza en el proceso de escolarización.

Por medio de la segunda pregunta de este núcleo (II.2 en Cuadro 5.1) buscamos conocer cuáles son para los docentes los problemas a los que se enfrentan los niños en la elaboración de textos escritos. Asimismo, buscamos conocer en qué elementos o características se basa el docente para explicar las dificultades que identifica en sus alumnos; es decir, si se basa en aspectos lingüístico-discursivos (elementos léxicos o gramaticales, especificidad de la lengua escrita, etc.), en aspectos extralingüísticos (entorno socioeconómico, educativo o cultural de los alumnos, situación familiar, etc.), o en ambos.

Por último, la tercera pregunta buscó acceder a la visión de los docentes acerca del rol de las familias de sus alumnos en el proceso de aprender a escribir y en la superación de las dificultades que van surgiendo a lo largo del mismo, en función del objetivo relativo a conocer las valoraciones de los docentes respecto del entorno socioeducativo de sus alumnos y de la influencia de dicho entorno sobre sus posibilidades y logros al aprender a escribir.

Este cuestionario fue adaptado para los docentes especiales. Dicha adaptación consistió en descartar aquellas preguntas que se vinculaban específicamente con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, buscando circunscribir la indagación a los

posibles usos de la escritura en las clases de las asignaturas especiales y reduciendo además la cantidad de preguntas a responder por estos docentes (este instrumento se incluye en el Anexo 4). No obstante, los docentes especiales no fueron considerados en el estudio debido a que ninguno de ellos completó el cuestionario.

El cuestionario fue diagramado en un formato que ressemble un cuadernillo (ver Figura 5.1). Las preguntas fueron agrupadas sucesivamente según los dos núcleos temáticos, separadas unas de otras por tres o cuatro renglones para responder a cada una. En la última página del cuestionario se destinó una carilla completa a un espacio con renglones en blanco que los docentes podían utilizar si el espacio asignado para las respuestas no les hubiera resultado suficiente.

<p>Escuela: _____ Fecha de entrega al docente: _____ Fecha de devolución: _____</p>	<p><i>Estimado colega docente:</i></p> <p>Somos un equipo de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue y nos interesa conocer la opinión y la experiencia docente de maestros de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Para ello, en las siguientes páginas usted encontrará preguntas en las que indagamos sobre distintas cuestiones, vinculadas tanto con la tarea docente general, como con su experiencia particular. Le pedimos que las responda basándose en sus propias impresiones y experiencia docente, y teniendo en cuenta que todas las respuestas son válidas.</p> <p>El cuestionario se encuentra organizado en cinco partes, cada una de las cuales consta de una pregunta o una serie de preguntas, según el caso, vinculadas al tema de la parte en cuestión.</p> <p>La información brindada será tratada de forma confidencial y se utilizará como complemento para un estudio de orden mayor. Le rogamos que nos facilite, en la medida de lo posible, todos los datos solicitados.</p> <p>Muchas gracias por su colaboración.</p>
<p><u>Cuestionario Docente 2009</u></p>	<p>Indicaciones preliminares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El tiempo estimado de completamiento del cuestionario es de 30 minutos. ▪ Debido a la naturaleza de la información requerida, solicitamos que las preguntas se respondan de manera individual. ▪ Al final del cuestionario encontrará lugar complementario reservado para ampliar la información brindada, en caso de que el espacio asignado para las respuestas resulte insuficiente. ▪ Con el objetivo de facilitar su realización, contará con <u>una semana</u> para completarlo, luego de la cual se pasará a buscar por el establecimiento educativo. El cuestionario puede devolverse personalmente o puede dejarse antes de la fecha de devolución en un buzón cerrado que permanecerá en la dirección hasta la fecha indicada. La fecha de devolución del cuestionario figura en la carátula del mismo. ▪ Si prefiere completarlo en computadora y enviarlo por e-mail, por favor solicítelo a la siguiente dirección: msoliparaguire@gmail.com, asunto: Cuestionario Docente 2009. ▪ Acercaremos a la escuela las publicaciones derivadas de este estudio.
<p>Proyecto B139 - Universidad Nacional del Comahue Proyecto PICT 1607 - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica</p>	

Figura 5.1: Primera y segunda hoja del cuestionario. El instrumento completo se presenta en el Anexo 4.

Antes de su distribución entre los docentes de las cuatro escuelas, el cuestionario fue completado a modo de prueba por dos docentes que no pertenecen al plantel de dichas escuelas. Una de las docentes, es Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora del Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche al momento de la toma; y otra de las docentes se desempeñaba en aquel momento como supervisora de algunas de las escuelas participantes. En ambos casos la devolución fue positiva y no originó modificaciones en la estructura del cuestionario.

Cada docente recibió un ejemplar impreso del cuestionario en un sobre cerrado, durante una reunión en la que participaron todos los docentes presentes en el horario y día acordado y al menos un directivo. Las reuniones fueron convocadas especialmente para entregar el instrumento en forma personal y tuvieron lugar en las escuelas. Durante las mismas se explicó brevemente en qué consistía el estudio completo y se solicitó a los docentes que contestaran el cuestionario por escrito y en forma individual. Los docentes contaron en primera instancia con una semana para completar el cuestionario, plazo que fue necesario extender en todos los casos. La devolución se realizó tanto de manera personal como a través de un buzón habilitado para tal fin en la dirección de cada escuela. Las respuestas de los docentes fueron transcritas digitalmente.

5.2. PARTICIPANTES

Como ya hemos mencionado, este estudio tiene como población a los docentes de las cuatro escuelas seleccionadas. Estas escuelas contaban al momento del trabajo de campo en total con 50 docentes en el nivel primario (no contamos aquí a los docentes de nivel inicial ni a las maestras integradoras), aunque la constitución de los equipos docentes variaba entre las escuelas. La Escuela Céntrica contaba con 16 docentes (9 de

grado, 5 especiales y 2 directivos), la Escuela Periférica contaba con 15 docentes (9 de grado, 3 especiales y 3 directivos), la Escuela Rural contaba con 8 docentes (5 de grado, 2 especiales y 1 directivo) y la Escuela-Hogar contaba con 11 docentes (4 de grado, 2 docentes especiales, 4 docentes auxiliares y 1 directivo).

En cada uno de los establecimientos educativos se entregó el cuestionario a todos sus docentes, recibiendo los docentes especiales un cuestionario adaptado a las actividades que desempeñan. Debido a que -como ya se mencionó, ninguno de ellos lo completó, los docentes especiales no serán considerados en lo que sigue del análisis.

Los docentes que completaron el cuestionario entregado son los siguientes: 18 docentes de grado, cuatro miembros de equipos directivos y los cuatro docentes auxiliares. Los datos previos son presentados en la Tabla 5.1.

escuelas	Escuela Céntrica (EC)		Escuela Periférica (EP)		Escuela Rural (ER)		Escuela-Hogar (EH)	
	total	resp.	total	resp.	total	resp.	total	resp.
de grado	9	4	9	6	5	4	4	4
especiales	5	-	3	-	2	-	2	-
auxiliares	-	-	-	-	-	-	4	4
directivos	2	2 (dir + vice)	3	1 (vice)	1	1	1	-

Tabla 5.1: Cantidad total de docentes y cantidad de docentes que respondieron el cuestionario, por escuela y posición en el equipo docente.

De este modo, fueron 26 los docentes que completaron el cuestionario, quienes constituyen, sin contar a los docentes especiales, el 68% del total de la población docente “objetivo” (los 50 docentes que trabajaron en las cuatro escuelas seleccionadas). Considerando cada escuela por separado, los docentes que participaron activamente y respondieron el cuestionario constituyen: el 55% en la Escuela Céntrica, el 58% en la Escuela Periférica, el 83% en la Escuela Rural y el 88% en la Escuela-Hogar.

Debido a que el cuestionario preserva el anonimato de los docentes que lo completaron, la identificación de cada docente durante el análisis se realizó por medio de una etiqueta conformada por la sigla asignada a su escuela el número identificador del docente a continuación; por ejemplo, “EH3” indica que se trata del docente número 3 de la Escuela-Hogar.

5.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS: LA LEXICOMETRÍA

El análisis de las transcripciones completas de las respuestas al cuestionario se realizó por medio de una herramienta de la estadística descriptiva o cualitativa: la lexicometría o análisis computacional de datos textuales (Lebart, Salem y Bécue Bertaut, 2000) con el programa *SPAD Recherche (Système Portable d'Analyse des Données, 1996, versión 5.5)*. Este método se ha extendido en las últimas tres décadas, aplicándose a investigaciones de diversos ámbitos, entre ellos la lingüística, la sociología y la psicología.

La utilización de la lexicometría para el estudio de las concepciones de los docentes se basa en el supuesto de que las mismas se manifiestan en el uso que los sujetos investigados realizan del vocabulario, particularmente a través del análisis de las frecuencias relativas de las palabras empleadas por ellos al responder a preguntas abiertas (Baccalá y de la Cruz, 2000).

Para explicar la lexicometría nos basamos en forma casi textual en de la Cruz, Scheuer y Pedrazzini (2012, ver págs. 17 a 19). La lexicometría se basa en la aplicación de un Análisis de Correspondencias (Greenacre, 1984; Greenacre y Blasius, 1994; Greenacre y Blasius, 2006), una técnica de la estadística descriptiva no inferencial, cuyos resultados no admiten conclusiones que vayan más allá del colectivo observado.

El Análisis de Correspondencias busca brindar una aproximación a los datos en un espacio de dimensión menor, permitiendo estudiar las asociaciones entre las modalidades de dos o más variables cualitativas o categóricas observadas sobre una misma población de individuos (Baccalá y Montoro, 2008). Este tipo de análisis opera a partir de una tabla de contingencia, realizando un entrecruzamiento entre los individuos (las filas) y las modalidades de las variables consideradas (las columnas). En la tabla de contingencia las filas y columnas juegan un papel análogo. Este entrecruzamiento se realiza a partir del cálculo de las distancias entre los vectores de las filas (o perfiles fila) y las distancias entre los vectores de las columnas (o perfiles columna) utilizando la prueba chi cuadrado (χ^2) (Baayen, 2008). Estas distancias pueden representarse posteriormente en un plano factorial (el cual constituye la representación bidimensional de un espacio que es en esencia multidimensional) construido a partir de dos ejes ortogonales o ejes factoriales. En este plano se superponen los resultados para las filas y las columnas en los dos ejes que conforman el plano, reflejando las proximidades entre perfiles fila, entre perfiles columna, y las relaciones entre perfiles fila y perfiles columna. El primer eje factorial representa la dirección de máxima dispersión de los datos, en tanto que los ejes siguientes serán ortogonales al primero; esto quiere decir que a partir del segundo eje se reflejarán relaciones distintas, que no se encuentran presentes en la primera dirección. Las variables incluidas en el análisis pueden ser consideradas activas o ilustrativas; las variables activas definen los ejes factoriales, mientras que las variables ilustrativas o suplementarias, como indica su nombre, ilustran la estructura de la información brindada por las variables activas, sin influir sobre la conformación de las asociaciones (Crivisqui, 1993).

En el caso de la lexicometría, el Análisis de Correspondencias se aplica a un tipo de tabla de contingencia que se denomina tabla léxica, que en nuestro caso tiene por filas a los 26 docentes que completaron el cuestionario y por columnas las palabras distintas

que aparecen más que un número determinado de veces en el corpus para cada pregunta del cuestionario. Este “número determinado de veces” es denominado *umbral de frecuencia*.

Las representaciones gráficas bidimensionales, los planos factoriales que resultan del Análisis de Correspondencias aplicado a la tabla léxica permiten visualizar similitudes entre frecuencias de palabras entre sí, y de individuos entre sí. Cada plano está definido por dos ejes factoriales.

En los Análisis de Correspondencias de tablas léxicas la cantidad de ejes factoriales se encuentra definida por la cantidad de individuos, siendo igual cantidad de ejes que de individuos, menos uno. Así, si contamos con 26 respuestas/docentes para un conjunto de preguntas (es decir, con 26 individuos), obtendremos 25 ejes factoriales.

Para analizar los resultados de un Análisis de Correspondencias de tablas léxicas es habitual seleccionar un subconjunto de ejes factoriales y estudiar los planos que se obtienen cruzando esos ejes de a pares. Nosotros hemos utilizado el criterio de decrecimiento brusco en el porcentaje de inercia explicado por los ejes, de modo de seleccionar aquellos que se ubican por encima de ese salto (Crivisqui, 1993), luego del cual el decrecimiento en los porcentajes de inercia de los siguientes ejes se produce en forma más gradual. En la Figura 5.2, por ejemplo, mostramos el histograma de valores propios correspondiente al primer análisis lexicométrico (el cual será informado en el capítulo siguiente). De acuerdo con la información proporcionada por este histograma, optamos por retener los tres primeros ejes, puesto que entre los ejes 3 y 4 vemos un salto brusco en el decrecimiento de los porcentajes de inercia:

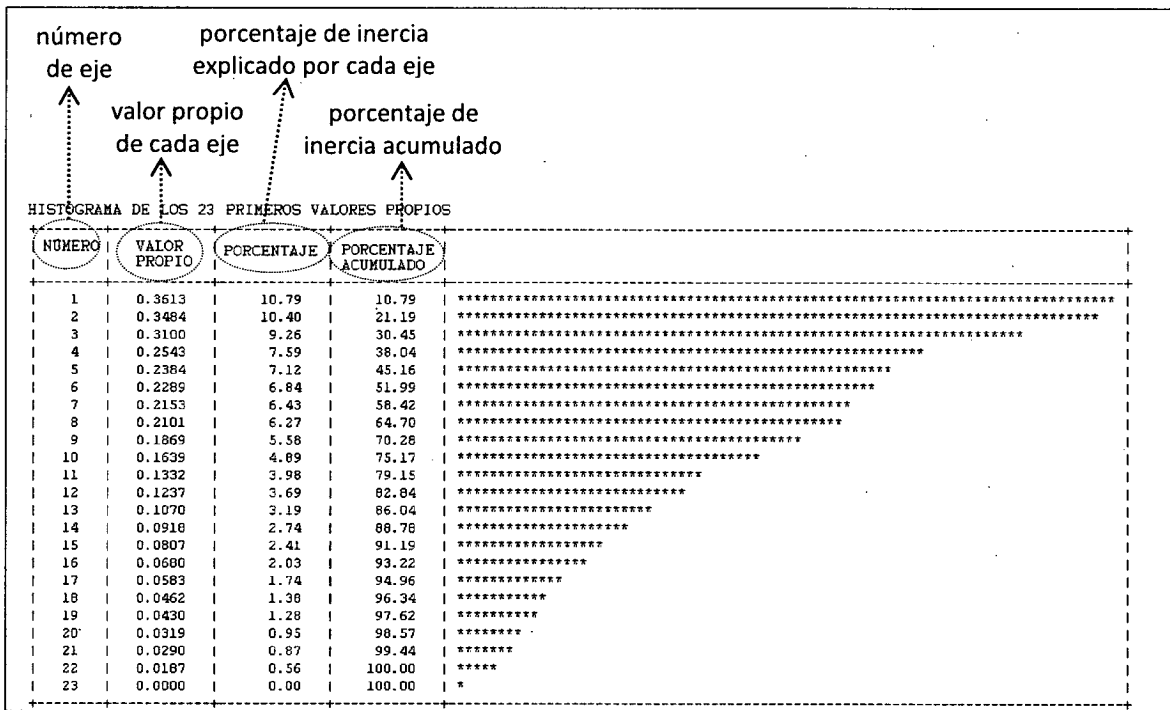


Figura 5.2: Histograma de valores propios correspondiente al Análisis de Correspondencias del primer conjunto de preguntas. Como puede observarse, el total de la inercia se distribuye desigualmente y en una pendiente decreciente en 23 ejes factoriales, debido a contar para esta pregunta con las respuestas de 24 docentes.

Las direcciones de los ejes factoriales están determinadas por las modalidades de las variables que más diferencian a los individuos, de modo que cada eje puede ser caracterizado por las modalidades que más contribuyen a su constitución, o sea, que se encuentran por encima de la contribución media de todas las modalidades. Entre filas y columnas se registran asociaciones baricéntricas; es decir, a una palabra estarán asociados los individuos que la usan con mayor frecuencia relativa. La identificación de esas asociaciones posibilita conformar *grupos léxicos*, caracterizados por su uso relativo de algunas palabras, algunos individuos y, por lo general, alguna modalidad de caracterización de los individuos (por ejemplo, en nuestro estudio, la escuela en la que se desempeñan o su posición docente).

Para la conformación de los grupos léxicos es necesario atender a varios criterios. Los grupos están compuestos por aquellas palabras e individuos que, presentando una contribución igual o superior a la media en la conformación de uno o ambos ejes

factoriales del plano en cuestión, se encuentren espacialmente próximos en el mismo. Además, pueden ilustrar esos grupos las modalidades de alguna variable ilustrativa, como en nuestro caso la escuela de desempeño del docente y su posición dentro de la institución, en el caso de que superen un estadístico denominado valor test. Son los valores que indican la medida en que una modalidad (o los individuos de una modalidad) prefiere usar determinadas palabras sobre un eje en forma significativamente diferente respecto al resto de las modalidades de la variable considerada. El valor test se interpreta de forma similar a la t de Student. Se considera valor test significativo a los valores superiores a 1.96 para una probabilidad de $<.05$. De acuerdo con lo previo, entonces, el valor test constituye el estadístico que nos permite determinar si es posible rechazar la hipótesis nula y, consecuentemente, establecer si dicha modalidad resulta estadísticamente relevante para caracterizar la información representada en dicha dimensión.

Tras este marco metodológico, procedemos a explicar cómo aplicamos este método a nuestro corpus.

Las respuestas brindadas por los docentes fueron transcritas a un procesador de textos, manteniendo con exactitud la forma en la que fueron formuladas originalmente. Debido a que el corpus original es escrito y contenía abreviaturas y desviaciones a las convenciones ortográficas, se tomó el resguardo –como es habitual para este tipo de análisis- de modificar el texto conforme la normativa vigente para la ortografía española, de modo de no considerar como palabras distintas las diversas escrituras de una misma palabra.

Aplicamos un Análisis de Correspondencias a cada tabla léxica de cada uno de los seis conjuntos de preguntas (ver fragmento de una tabla léxica en la Tabla 5.2). En nuestro estudio, cada docente que contestó la pregunta en cuestión figura en una fila de

cada una de las tablas léxicas, mientras que cada una de las palabras diferentes que figuran en el corpus más de un número determinado de veces (es decir, que superan cierto umbral) para la pregunta en cuestión figuran en las columnas, una palabra por columna. El umbral de frecuencia aplicado fue =2 para todas las tablas. Cada celda de la tabla léxica informa la frecuencia con la que cada una de las palabras que supera el umbral establecido aparece en la respuesta completa de cada docente para la pregunta en cuestión.

Docente	Escuela	de	en	escribir	expresan	no	que	se	...
ER1	3	3	1	2	0	2	5	3	
ER3	3	2	0	1	1	1	0	2	
ER5	3	2	4	1	0	3	1	3	
EP7	2	4	4	0	1	1	2	3	
EH1	4	1	1	0	1	1	0	1	
EH3	4	4	6	1	2	2	1	2	
EC2	1	1	4	2	0	1	2	0	
EC6	1	3	2	0	0	2	3	4	
...									

Tabla 5.2: Fragmento de una tabla léxica a modo ilustrativo. Las siglas identificatorias indican con letras la escuela y con un número el docente (6.2).

Además, cada docente fue codificado según la modalidad que adopta para las variables ilustrativas escuela y posición. La variable de mayor interés para nuestros objetivos es la **escuela** en la que se desempeña el docente, con 4 modalidades, que corresponden a las cuatro escuelas seleccionadas, conforme los establecimientos descriptos en el Capítulo 4: Escuela Céntrica (**EC**), Escuela Periférica (**EP**), Escuela Rural (**ER**) y Escuela-Hogar (**EH**). Asimismo, teniendo en cuenta que los docentes que respondieron desempeñaban distintas funciones en la escuela, decidimos tener en cuenta la **posición** ocupada por el docente en la institución, con tres modalidades: docente de grado (**DOC**), auxiliar docente (**AUX**) y miembro del equipo directivo (**DIR**).

La incorporación de las variables ilustrativas nos permitió evaluar si se observan diferencias estadísticas significativas en el léxico de los docentes según las modalidades

de esas variables, indicadas por el valor test que cada una de estas modalidades obtiene sobre los ejes factoriales considerados. En nuestro estudio, la hipótesis nula consiste en la ausencia de diferencias léxicas entre las respuestas de los docentes de las diferentes escuelas y de diferentes posiciones dentro de la institución.

Aplicamos entonces un Análisis de Correspondencias a cada una de las seis tablas léxicas (una por cada pregunta o grupo de preguntas), considerando las palabras y los docentes como variables activas, en tanto que las variables escuela y posición fueron consideradas como ilustrativas. En ocasiones, ciertos individuos y palabras fueron considerados ilustrativos. Esto es conveniente eventualmente cuando el individuo o la palabra muestran un comportamiento anómalo, el cual puede darse por tratarse de casos muy raros. Los procesamientos en los que algún individuo o palabra fuera tratado como ilustrativo se informarán y justificarán oportunamente.

Una vez definidos los ejes que se considerarían en cada pregunta o grupo de preguntas, procedimos a estudiar los planos factoriales conformados al cruzar esos ejes. En base a la lectura de estos planos identificamos grupos léxicos conformados por las modalidades de las variables activas (docentes y palabras) y eventualmente ilustrados por una o más modalidades de las variables ilustrativas (escuela y posición). Luego se procedió a describir cualitativamente los grupos identificados en los planos factoriales, en base a la lectura de las respuestas completas de los docentes que conforman dichos grupos léxicos, tal como fueron transcriptas.

En el capítulo siguiente presentamos los resultados del análisis de las respuestas brindadas por los docentes al cuestionario.

CAPÍTULO 6

Concepciones de los docentes acerca de sus alumnos como hablantes, escritores y aprendices

Presentación de resultados

En el presente capítulo damos cuenta del análisis de las respuestas brindadas por los docentes de las cuatro escuelas seleccionadas al cuestionario presentado en el Capítulo 5. Informamos los resultados de los seis Análisis de Correspondencias (uno para cada pregunta analizada) en dos apartados que corresponden a los dos núcleos temáticos explicitados en el Cuadro 5.1 del Capítulo 5:

(I) las características de la variedad lingüística de los alumnos de su escuela en cuanto a

(I.1) sus diferencias con la variedad lingüística del docente;

(I.2) sus diferencias con la variedad lingüística de otros alumnos; y

(I.3) su distinción entre oralidad y escritura; y

(II) la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escolaridad primaria, en particular

(II.1) los progresos en la expresión oral y escrita de los alumnos durante la escolarización;

(II.2) las dificultades de los alumnos al escribir y sus causas; y

(II.3) el rol de las familias en el aprendizaje de la escritura.

La presentación de los resultados incluye para cada pregunta el histograma de valores propios, las tablas de coordenadas y contribuciones de las frecuencias y los individuos activos, las tablas de coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas y los planos factoriales en base a los cuales se conforman los grupos. Para cada grupo se incluyen además las respuestas completas de los docentes que los integran. Luego de la presentación de los resultados realizamos una recapitulación de los mismos y finalizamos el capítulo con la inclusión de comentarios finales.

6.1. LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA DE LOS ALUMNOS

Comenzamos entonces por el análisis de las tres preguntas que indagan desde diferentes ángulos las concepciones de los docentes sobre variedad lingüística de sus alumnos.

6.1.1. *La lengua del docente y la de los alumnos*

¿Advierte diferencias entre su propia forma de expresarse y la de los alumnos de esta escuela? ¿Cuáles son esas diferencias? Ejemplifique al menos una de estas situaciones.
--

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por 24 docentes y las 51 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. Dos docentes fueron filtrados del corpus; en un caso, debido a la ausencia de respuesta (EC3), y en el otro, debido a brindar una respuesta que no se corresponde con el tema de indagación, mencionando su desconocimiento de otras comunidades escolares (EP1: *no conozco otra escuela*). La Figura 6.1 muestra los 23 valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los porcentajes de la inercia que explica cada eje. Para el análisis de los resultados se eligieron los tres primeros ejes, debido a que la lectura del histograma indica un salto importante en el decrecimiento de los valores propios entre los ejes 3 y 4.

HISTOGRAMA DE LOS 23 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.3613	10.79	10.79
2	0.3484	10.40	21.19
3	0.3100	9.26	30.45
4	0.2543	7.59	38.04
5	0.2384	7.12	45.16
6	0.2289	6.84	51.99
7	0.2153	6.43	58.42
8	0.2101	6.27	64.70
9	0.1869	5.58	70.28
10	0.1639	4.89	75.17
11	0.1332	3.98	79.15
12	0.1237	3.69	82.84
13	0.1070	3.19	86.04
14	0.0918	2.74	88.78
15	0.0807	2.41	91.19
16	0.0680	2.03	93.22
17	0.0583	1.74	94.96
18	0.0462	1.38	96.34
19	0.0430	1.28	97.62
20	0.0319	0.95	98.57
21	0.0290	0.87	99.44
22	0.0187	0.56	100.00
23	0.0000	0.00	100.00

Figura 6.1: Histograma de valores propios.

Las tablas 6.1 y 6.2 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, en tanto que la Tabla 6.3 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

IDEN - PALABRAS	FRECUENCIAS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	1.93	4.29	-0.16	-0.32	-0.38	1.25	0.24	0.1	0.6	0.9	11.9	0.5
2 - adulto	0.83	5.40	1.40	0.00	0.17	-0.01	0.18	4.5	0.0	0.1	0.0	0.1
3 - al	1.65	4.16	-0.82	-0.54	-0.60	0.43	0.92	3.1	1.4	1.9	1.2	5.9
4 - algunos	0.83	12.10	-0.03	0.39	-2.00	-0.38	-0.59	0.0	0.4	10.7	0.5	1.2
5 - alumnos	1.65	2.34	-0.17	-0.74	-0.05	-0.86	0.37	0.1	2.6	0.0	4.8	1.0

6 - comprensión	0.83	4.82	1.23	0.54	0.14	0.21	1.15	3.5	0.7	0.1	0.1	4.6
7 - común	0.83	6.47	0.55	-0.53	-0.22	-1.73	0.16	0.7	0.7	0.1	9.8	0.1
8 - con	3.31	1.70	0.52	-0.04	0.35	0.23	-0.61	2.5	0.0	1.3	0.7	5.1
9 - contexto	0.83	17.37	-0.91	2.99	-0.39	-1.08	-0.80	1.9	21.2	0.4	3.8	2.2
10 - conversaciones	1.10	5.94	1.29	0.64	0.16	0.28	1.26	5.1	1.3	0.1	0.3	7.4
11 - de	8.26	0.72	-0.15	-0.22	-0.02	-0.12	0.21	0.5	1.1	0.0	0.5	1.6
12 - del	1.93	2.35	0.05	-0.46	0.19	0.06	-0.46	0.0	1.2	0.2	0.0	1.7
13 - dicen	0.83	10.84	-0.23	-0.88	-1.53	0.49	-0.87	0.1	1.8	6.3	0.8	2.6
14 - diferencias	2.20	4.24	-0.57	1.54	-0.56	-0.12	0.33	1.9	15.1	2.2	0.1	1.0
15 - ejemplo	1.10	2.98	-0.38	-0.13	1.09	-0.28	-0.28	0.4	0.1	4.2	0.3	0.4
16 - el	5.51	1.92	-0.05	0.60	0.47	-0.16	-0.17	0.0	5.8	3.9	0.6	0.6
17 - en	5.51	1.00	0.38	-0.01	-0.03	0.20	0.73	2.2	0.0	0.0	0.9	12.3
18 - entre	0.83	6.58	0.83	0.64	0.56	0.09	1.05	1.6	1.0	0.8	0.0	3.8
19 - es	1.38	2.01	0.29	0.03	0.61	-0.09	-0.21	0.3	0.0	1.6	0.0	0.3
20 - hay	1.93	5.09	-0.11	1.95	-0.49	-0.43	0.40	0.1	21.1	1.5	1.4	1.3
21 - la	4.41	0.69	-0.40	-0.28	0.01	0.17	0.00	2.0	1.0	0.0	0.5	0.0
22 - las	3.31	2.34	-0.04	-0.45	-0.33	0.00	0.19	0.0	1.9	1.2	0.0	0.5
23 - lo	1.38	4.18	-0.17	-0.58	-0.66	0.60	0.50	0.1	1.3	1.9	1.9	1.5
24 - los	3.31	2.13	0.68	0.13	0.28	0.27	-0.11	4.3	0.2	0.9	0.9	0.2
25 - lugar	0.83	5.38	-0.77	-0.58	-0.62	-0.20	0.10	1.4	0.8	1.0	0.1	0.0
26 - mayor	0.83	7.77	1.43	-0.27	0.26	0.26	-1.10	4.6	0.2	0.2	0.2	4.2
27 - mis	0.83	5.38	-1.31	-0.85	0.10	-0.12	0.50	3.9	1.7	0.0	0.0	0.9
28 - modismos	1.10	10.15	-0.81	0.43	-1.45	0.75	-0.40	2.0	0.6	7.5	2.4	0.7
29 - niños	0.83	7.63	0.91	0.38	0.19	1.45	-0.16	1.9	0.3	0.1	6.8	0.1
30 - no	2.48	2.31	0.13	-0.11	-1.09	-0.59	-0.22	0.1	0.1	9.5	3.4	0.5
31 - o	1.10	5.91	-0.58	-0.32	0.19	0.92	0.60	1.0	0.3	0.1	3.7	1.6
32 - oral	0.83	7.64	0.23	-0.62	-0.33	-1.63	-0.02	0.1	0.9	0.3	8.6	0.0
33 - otra	0.83	7.56	-1.05	0.21	1.21	-0.12	-0.24	2.5	0.1	3.9	0.1	0.2
34 - palabras	1.65	2.19	0.19	-0.04	0.58	0.10	0.26	0.2	0.0	1.8	0.1	0.5
35 - para	1.38	5.85	0.07	-0.41	-1.01	0.38	-1.25	0.0	0.7	4.6	0.8	9.0
36 - pero	0.83	2.78	1.01	0.15	0.07	-0.06	0.68	2.3	0.1	0.0	0.0	1.6
37 - por	1.10	11.60	-1.67	-0.63	1.42	-0.47	-0.37	8.5	1.2	7.2	1.0	0.6
38 - que	6.89	1.13	0.68	-0.06	0.10	0.16	-0.58	8.8	0.1	0.2	0.7	9.7
39 - se	1.65	3.37	-0.25	-0.35	-0.52	0.29	-0.67	0.3	0.6	1.4	0.5	3.1
40 - son	1.10	13.97	-0.90	-0.35	1.59	-0.39	-0.50	2.5	0.4	9.0	0.7	1.1
41 - sus	1.10	2.06	0.12	-0.46	-0.25	-0.17	0.53	0.0	0.7	0.2	0.1	1.3
42 - sí	3.03	1.74	-0.42	0.72	0.20	0.14	-0.44	1.4	4.6	0.4	0.2	2.4
43 - sólo	1.10	5.78	-0.61	0.21	-0.79	-0.37	0.39	1.1	0.1	2.2	0.6	0.7
44 - tienen	1.38	7.96	1.22	-0.79	-0.18	-1.83	-0.04	5.7	2.5	0.1	18.2	0.0
45 - un	1.38	2.42	0.68	0.18	0.23	0.28	-0.38	1.8	0.1	0.2	0.4	0.8
46 - una	1.10	3.50	0.49	-0.69	-0.35	-1.20	0.38	0.7	1.5	0.4	6.2	0.7
47 - uso	1.65	4.55	-0.32	0.38	0.71	0.37	-0.35	0.5	0.7	2.6	0.9	0.9
48 - vocabulario	1.93	2.18	0.38	-0.03	0.14	0.54	0.22	0.8	0.0	0.1	2.2	0.4
49 - y	4.41	1.37	-0.53	-0.17	0.26	-0.17	0.12	3.5	0.4	1.0	0.5	0.3
50 - yo	2.20	2.84	-1.15	-0.28	0.52	0.19	0.28	8.0	0.5	1.9	0.3	0.7
51 - zona	0.83	8.04	-0.74	-0.48	-1.14	-0.05	-0.78	1.3	0.6	3.5	0.0	2.1

Tabla 6.1: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1, 2 y 3 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =2, calculada dividiendo 100 por las 51 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5												
IDENTIFICADOR	INDIVIDUOS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EC1	2.48	5.63	1.17	-0.41	0.16	-0.10	-0.64	9.4	1.2	0.2	0.1	4.2
EC2	1.93	6.54	-0.46	-0.16	-0.61	0.93	1.03	1.1	0.1	2.3	6.6	8.5
EC4	3.03	4.70	0.93	0.08	0.27	0.65	-1.08	7.2	0.1	0.7	5.1	14.9
EC5	2.48	8.46	0.78	-0.82	-0.34	-2.10	0.16	4.2	4.8	0.9	43.0	0.3
EC6	8.54	2.51	0.87	0.55	0.11	0.24	0.79	18.0	7.5	0.4	2.0	22.2
EP2	1.38	9.78	-0.68	2.65	-0.27	-0.65	-0.28	1.8	27.7	0.3	2.3	0.4
EP3	0.28	17.15	-0.08	1.02	0.84	-0.32	-0.34	0.0	0.8	0.6	0.1	0.1
EP4	1.38	9.78	-0.68	2.65	-0.27	-0.65	-0.28	1.8	27.7	0.3	2.3	0.4
EP5	3.03	5.48	-0.15	0.04	-0.06	1.30	0.07	0.2	0.0	0.0	20.1	0.1
EP6	6.06	2.11	0.11	0.31	0.62	0.16	-0.59	0.2	1.7	7.4	0.6	8.9
EP7	5.79	1.59	-0.10	-0.27	-0.10	-0.03	0.44	0.1	1.2	0.2	0.0	4.6
ER1	6.61	1.51	0.05	0.05	0.36	0.29	-0.11	0.0	0.1	2.7	2.2	0.3
ER2	3.03	3.01	-0.73	0.07	0.08	0.35	0.10	4.4	0.0	0.1	1.5	0.1
ER3	4.96	2.17	-0.27	0.00	-0.11	-0.33	-0.62	1.0	0.0	0.2	2.1	8.0
ER4	1.93	7.62	0.01	-0.41	-1.44	-0.03	-0.94	0.0	0.9	12.9	0.0	7.1
ER5	17.91	0.54	0.48	-0.15	0.00	-0.16	0.11	11.2	1.1	0.0	1.9	0.8
EH1	10.74	1.55	-0.56	-0.51	-0.46	0.02	0.38	9.2	8.0	7.3	0.0	6.5
EH2	4.96	4.69	-1.25	-0.49	1.09	-0.21	-0.03	21.3	3.5	19.0	0.8	0.0
EH3	1.65	11.22	-0.55	1.25	-1.91	-0.38	-0.03	1.4	7.4	19.4	0.9	0.0
EH4	1.93	7.57	-0.51	-0.35	-1.34	0.23	-0.91	1.4	0.7	11.1	0.4	6.7
EH5	0.55	29.25	-0.78	-0.68	1.13	-0.38	-0.32	0.9	0.7	2.3	0.3	0.2
EH6	2.48	4.63	-0.77	0.56	0.32	-0.14	0.27	4.1	2.2	0.8	0.2	0.7
EH7	2.20	5.67	0.13	-0.63	-0.67	0.75	-0.72	0.1	2.5	3.1	4.9	4.8
EH8	4.68	3.00	-0.26	0.03	0.71	-0.36	-0.03	0.8	0.0	7.5	2.4	0.0

Tabla 6.2: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1, 2 y 3 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =4.2, calculada dividiendo 100 por los 24 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5													
MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					
LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
ESCUELA													
Céntrica	5	67.00	3.1	0.4	0.0	0.1	1.2	1.28	0.15	0.02	0.04	0.47	6.09
Periférica	6	65.00	-0.6	2.1	0.7	0.9	-0.5	-0.21	0.76	0.24	0.31	-0.19	14.97
Rufal	5	125.00	0.6	-0.3	-0.1	-0.2	-0.5	0.26	-0.14	-0.03	-0.09	-0.20	4.03
Hogar	8	106.00	-3.3	-1.3	-0.4	-0.4	0.2	-0.99	-0.39	-0.12	-0.11	0.06	5.72
POSICIÓN													
DIR	3	53.00	1.0	1.1	0.2	1.7	1.8	0.55	0.58	0.13	0.96	1.01	7.63
DOC	16	267.00	-0.1	-0.6	-0.3	-1.3	-0.8	-0.01	-0.10	-0.04	-0.19	-0.12	2.48
AUX	5	43.00	-1.5	-0.3	0.3	-0.1	-1.3	-0.59	-0.13	0.10	-0.02	-0.52	12.62

Tabla 6.3: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores test $\geq \pm 1,96$ sobre los ejes 1, 2 y 3 figuran en negrita.

Estos valores muestran que las modalidades Escuela Céntrica y Escuela-Hogar indican diferencias léxicas de importancia estadística en el Eje 1, mientras que la modalidad Escuela Periférica lo hace en el Eje 2. La Figura 6.2 muestra el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2, y la Figura 6.3 aquél conformado por los ejes 1 y 3. Si bien la conformación de los grupos se realizó considerando los tres planos conformados a partir de los ejes 1, 2 y 3, por razones de espacio se presentan sólo los planos 1-2 y 1-3, que permiten visualizar los grupos y todas las modalidades ilustrativas cuyo valor test $\geq \pm 1,96$.

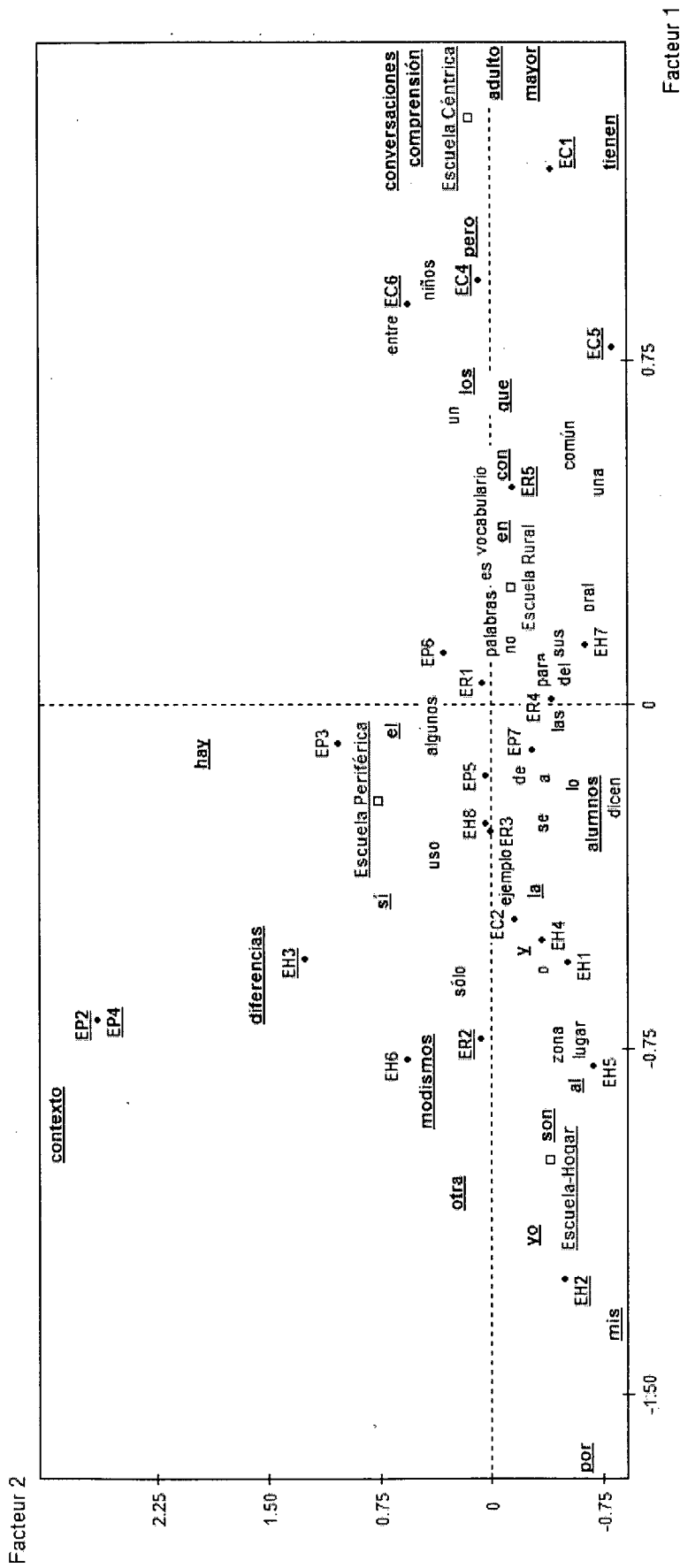


Figura 6.2.- Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta I.1. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (4.2 y 2 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor test $\geq \pm 1,96$.

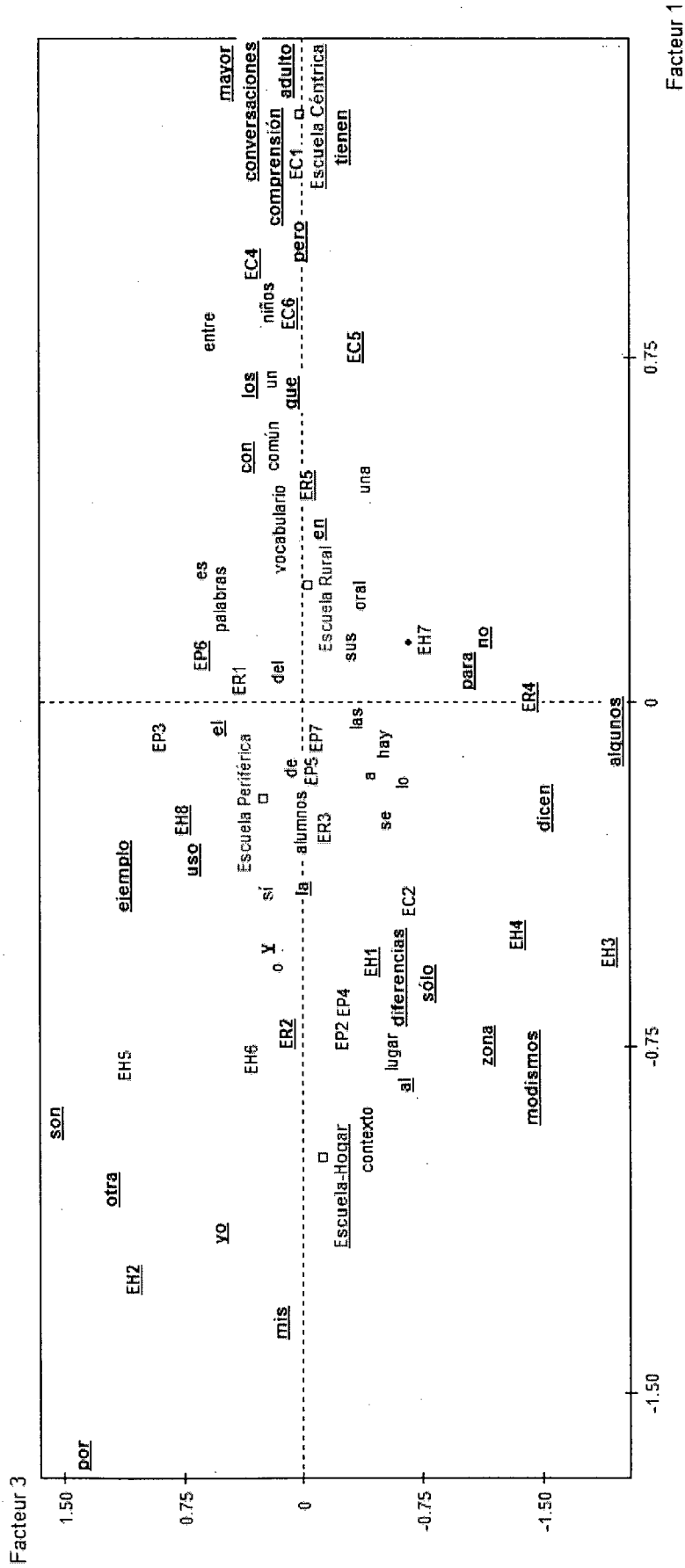


Figura 6.3: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta I.1. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 3. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (4.2 y 2 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor $\geq \pm 1,96$.

A partir del análisis de los planos factoriales conformados por los ejes 1 y 2 (ver Figura 6.2) y los ejes 1 y 3 (ver Figura 6.3), distinguimos dos grupos de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (semiplano derecho en ambos planos factoriales). Caracterizado por las palabras *adulto, comprensión, con, conversaciones, en, los, mayor, pero, que, tienen*; así como por los docentes EC1, EC4, EC5, EC6 y ER5. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Céntrica.

EC1: *solamente las que tienen que ver con mayor vocabulario propio del adulto.*
EC4: *sí, se supone que uno cuenta con un mayor caudal léxico que los niños que trabajo con primer grado.*
EC5: *los alumnos de esta escuela tienen una expresión oral muy común. no tienen códigos particulares.*
EC6: *hay diferencias en el cronolecto, en las conversaciones que montarán entre los chicos, pero en general, poseen un vocabulario variado, rico y con buen nivel de comprensión. en conversaciones niño-adulto, hay comprensión mutua. en conversaciones entre pares niños, utilizan palabras que no usamos los adultos.*
ER5: *sí las hay, primero porque soy adulto con un grado de escolarización mayor y manejo de vocabulario específico de cada área. si bien intentamos hablar de una determinada forma para facilitar la comprensión del alumno, caemos en suposiciones; es decir, creemos que el niño entiende totalmente lo que explicamos o escribimos, pero suelen pasar cosas como este ejemplo área: ciencias naturales. en el pizarrón escribí una definición que los alumnos buscaron en el diccionario. insecto: dicese de los artrópodos que generalmente tienen 3 pares de patas, algunos tienen alas y antenas. pido a los alumnos que mencionen las palabras que no saben su significado. esperaba que dijeran artrópodo, pero uno de ellos mencionó la palabra generalmente no es común que en sus hogares utilicen estas palabras en sus conversaciones cotidianas.*

Este grupo está caracterizado por docentes que manifiestan fluidez en la comunicación e intercomprensión entre docentes y alumnos (EC6: *en conversaciones niño-adulto, hay comprensión mutua*), a la vez que explicitan que las diferencias entre su propia forma de expresarse y la de sus alumnos se originan en los distintos rangos etarios y nivel académico de docentes y de niños, refiriendo que, en tanto adultos, su formación y experiencia inciden sobre el lenguaje utilizado, particularmente sobre el vocabulario (ER5: *sí las hay, primero porque soy adulto con un grado de escolarización mayor // EC6: hay diferencias en el cronolecto*). Asignan al docente la responsabilidad de favorecer y lograr la comprensión de los alumnos (ER5: *intentamos hablar de una determinada forma para facilitar la comprensión del alumno*). El léxico es para ellos el

aspecto diferenciador fundamental (EC4: *se supone que uno cuenta con un mayor caudal léxico que los niños // EC1 : vocabulario propio del adulto // ER5: vocabulario específico de cada área // EC6: utilizan palabras que no usamos los adultos*). A su vez, refiriéndose siempre al léxico, los docentes valoran positivamente el desempeño lingüístico de sus alumnos (EC6: *en general, poseen un vocabulario variado, rico y con buen nivel de comprensión*), sin explicitar rasgos lingüísticos que los diferencien como grupo (EC5: *los alumnos de esta escuela tienen una expresión oral muy común. No tienen códigos particulares*).

Grupo 2 (semiplano izquierdo en ambos planos). Caracterizado por las palabras *al, algunos, alumnos, contexto, dicen, diferencia, diferencias, ejemplo, el, hay, la, mis, modismos, no, otra, por, sí, sólo, son, uso, y, yo, zona*; así como por los docentes EP2, EP4, ER2, ER4, EH1, EH2, EH3, EH4 y EH8. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Periférica y la Escuela-Hogar.

EP2: *si hay diferencias, el contexto sociocultural.*

EP4: *si hay diferencias. el contexto.*

ER2: *sí, la entonación, el vocabulario, ciertos modismos y muletillas. uso de s finales. al saludar: yo - ¿cómo estás? -bien. papás -¿cómo anda? bien noma, y usted? vamos pa juera -vamos afuera-*

ER4: *algunos términos si; no muchos "dentra"-entra, "pa"-para, y otros que también dicen las primeras sílabas*

EH1: *si. creo que las diferencias se deben al lugar de origen principalmente. nací en buenos aires, una zona urbana muy distinta al lugar donde se encuentra la escuela. no sólo en lo geográfico, sino también en las características de la población, sus costumbres, tradiciones, creencias, etc. al relleno de las empanadas yo siempre les dije relleno y mis alumnos le dicen pino. a la pelota de fútbol yo le llamo pelota y mis alumnos fútbol.*

EH2: *sí. porque mis alumnos son la mayoría del campo y yo de otra provincia (ciudad). por ejemplo yo pronuncio algunas palabras r por rr o y por ll*

EH3: *no hay grandes diferencias, sólo algunos modismos. nadie - nadien cargan - reparar*

EH4: *no, para mí todos hablan igual. mayoritariamente se expresan usando modismos propios de la zona.*

EH8: *la diferencia entre el alumno y mi forma de expresarme sólo son regionalismo. el ejemplo más común es el yeísmo. yo hablo con ll y ellos con y*

Los docentes de este grupo señalan diferencias entre su propia forma de expresarse y la de sus alumnos, que atribuyen a los distintos contextos geográficos - caracterizados fundamentalmente por la oposición urbano/rural- y socioculturales de los

que provienen unos y otros (EH1: *Sí. Creo que las diferencias se deben al lugar de origen principalmente. Nací en Buenos Aires, una zona urbana muy distinta al lugar donde se encuentra la escuela* // EH2: *porque mis alumnos son la mayoría del campo y yo de otra provincia (ciudad)* // EP2: *sí hay diferencias, el contexto sociocultural* // EH1: *no sólo en lo geográfico, sino también en las características de la población, sus costumbres, tradiciones, creencias, etc.* // EH4: *se expresan usando modismos propios de la zona*). Precisan como rasgos lingüísticos diferenciales algunos vinculados al léxico, la pronunciación y la entonación, y ciertas frases y expresiones (EH1: *Al relleno de las empanadas yo siempre les dije relleno y mis alumnos le dicen pino* // EH2: *yo pronuncio algunas palabras r por rr o y por ll* // ER2: *la entonación, el vocabulario, ciertos modismos y muletillas. uso de s finales. al saludar: yo -¿cómo estás? -bien. papás -¿cómo anda? bien noma, y usted? vamos pa juera -vamos afuera-* // EH3: *algunos modismos* // EH8: *el ejemplo más común es el yeísmo. yo hablo con ll y ellos con y*).

En suma, los docentes que se asocian a los dos grupos focalizan en diferentes aspectos al reflexionar acerca de las diferencias entre su propia forma de expresión y la de sus alumnos. Para el Grupo 1, dichas diferencias se deben a la pertenencia a distintos rangos etarios y a la consecuente mayor formación académica del docente, encontrando que en el léxico se manifiesta dicha diferenciación. Desde otra perspectiva, los docentes del Grupo 2 manifiestan que las diferencias entre la forma de expresión de docentes y alumnos se deben o bien al contexto sociocultural y económico en el que se desarrollan los alumnos, o bien a los diferentes lugares de origen, explicando que, en su escuela, mientras los alumnos provienen de una zona rural, los docentes provienen de zonas urbanas. Estos docentes mencionan el léxico, ciertos rasgos fonomorfológicos y expresiones coloquiales como diferentes entre unos y otros.

Se manifiestan así dos visiones asociadas al contexto socioeducativo en el que los docentes se desempeñan. En un caso, los docentes explican las divergencias en la expresión entre docentes y alumnos en base a diferencias evolutivas (o etarias) y educativas, mientras que en el otro, los docentes que manifiestan la segunda concepción descripta atribuyen dichas divergencias al contexto de procedencia. Los primeros trabajan en la escuela céntrica, mientras que los otros lo hacen en las dos escuelas rurales y en la escuela periférica.

6.1.2. La lengua de los alumnos de su escuela y la de los alumnos de otras escuelas

¿Y advierte diferencias entre la forma en la que se expresan los alumnos de esta escuela y los alumnos de otras escuelas? ¿Con los alumnos de qué escuelas establecería la comparación? Ejemplifique al menos tres aspectos en los cuales encuentre diferencias.

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por 22 docentes y las 56 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. Debido a la ausencia de respuesta, cuatro docentes fueron filtrados del corpus. La Figura 6.4 muestra los valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los porcentajes de la inercia que explica cada eje. Para el análisis de los resultados se eligieron los dos primeros ejes, debido a que la lectura del histograma indica un salto importante en el decrecimiento de los valores propios entre los ejes 2 y 3.

HISTOGRAMA DE LOS 21 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.4219	13.23	13.23
2	0.4041	12.67	25.91
3	0.2949	9.25	35.16
4	0.2567	8.05	43.21
5	0.2332	7.32	50.53
6	0.2146	6.73	57.26
7	0.1765	5.54	62.79
8	0.1679	5.27	68.06
9	0.1470	4.61	72.67
10	0.1372	4.30	76.97
11	0.1174	3.68	80.66
12	0.1121	3.52	84.17
13	0.0968	3.04	87.21
14	0.0813	2.55	89.76
15	0.0752	2.36	92.12
16	0.0632	1.98	94.10
17	0.0546	1.71	95.81
18	0.0530	1.66	97.47
19	0.0354	1.11	98.58
20	0.0290	0.91	99.49
21	0.0161	0.51	100.00

Figura 6.4: Histograma de valores propios.

Las tablas 6.4 y 6.5 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, en tanto que la Tabla 6.6 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

IDEN - PALABRAS	FRECUENCIAS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	2.13	2.03	-0.22	0.12	-0.18	0.67	-0.87	0.3	0.1	0.2	3.7	7.0
2 - al	1.42	2.35	0.07	0.14	-0.01	0.64	-0.63	0.0	0.1	0.0	2.2	2.4
3 - alumnos	2.13	1.75	0.16	-0.17	0.24	-0.15	-0.59	0.1	0.2	0.4	0.2	3.1
4 - campo	0.71	3.55	0.56	0.58	-1.13	-0.23	-0.24	0.5	0.6	3.1	0.1	0.2
5 - chicos	1.42	3.85	0.25	0.40	0.68	-0.31	1.11	0.2	0.6	2.2	0.5	7.5
6 - ciudad	0.95	3.99	0.27	0.04	0.19	0.25	-0.37	0.2	0.0	0.1	0.2	0.6
7 - como	1.66	3.98	0.48	0.81	-1.26	-0.12	-0.05	0.9	2.7	9.0	0.1	0.0
8 - comunicación	0.95	11.41	-3.11	-0.50	-0.68	-0.20	0.12	21.8	0.6	1.5	0.1	0.1
9 - con	4.50	0.93	-0.60	-0.07	0.06	0.08	-0.06	3.9	0.1	0.1	0.1	0.1
10 - creo	0.71	19.13	0.49	-0.52	1.21	1.99	0.64	0.4	0.5	3.6	11.0	1.2
11 - de	9.95	0.39	0.04	0.20	0.03	-0.13	0.26	0.0	0.9	0.0	0.6	2.9
12 - del	2.37	1.54	-0.22	0.28	0.29	0.09	0.88	0.3	0.5	0.7	0.1	7.8
13 - diferencia	0.71	9.01	-0.95	-1.87	-0.18	0.57	0.15	1.5	6.1	0.1	0.9	0.1
14 - diferencias	2.37	1.73	-0.18	0.11	0.59	-0.24	-0.36	0.2	0.1	2.8	0.5	1.3
15 - ejemplo	1.18	4.92	0.52	0.56	-1.07	-0.17	0.60	0.8	0.9	4.6	0.1	1.8
16 - el	2.61	2.43	0.49	0.57	-0.37	-0.22	0.39	1.5	2.1	1.2	0.5	1.7
17 - en	5.45	1.31	0.37	-0.05	0.31	-0.41	-0.31	1.8	0.0	1.8	3.6	2.3
18 - encuentro	0.71	5.32	0.19	0.14	0.24	-0.22	-0.72	0.1	0.0	0.1	0.1	1.6
19 - es	1.18	3.15	0.37	0.51	-0.01	0.40	0.82	0.4	0.8	0.0	0.7	3.4
20 - escuela	2.13	3.64	0.37	-0.29	0.55	-0.57	0.38	0.7	0.4	2.2	2.7	1.3
21 - escuelas	1.90	2.24	0.32	-0.08	-0.28	-0.46	-0.26	0.5	0.0	0.5	1.5	0.5
22 - estabilidad	0.71	12.79	-3.29	-0.58	-0.72	-0.12	0.42	18.2	0.6	1.3	0.0	0.5
23 - expresión	0.71	6.66	-0.71	0.05	-0.13	-0.81	-1.19	0.9	0.0	0.0	1.8	4.3
24 - familias	0.71	5.92	0.23	0.43	0.11	-0.94	-0.84	0.1	0.3	0.0	2.4	2.1
25 - forma	1.18	5.60	-1.49	-0.21	-0.41	0.35	0.28	6.3	0.1	0.7	0.6	0.4
26 - fuimos	0.71	11.30	0.05	0.54	-0.64	0.65	-0.53	0.0	0.5	1.0	1.2	0.9
27 - grupo	0.71	4.37	0.24	0.30	-0.09	0.34	-1.08	0.1	0.2	0.0	0.3	3.5
28 - hablar	0.71	4.34	0.43	0.56	-1.32	0.18	-0.49	0.3	0.6	4.2	0.1	0.7
29 - hacer	0.71	19.32	1.08	-3.98	-0.77	-0.58	0.37	2.0	27.9	1.4	0.9	0.4
30 - hay	1.18	4.26	-0.61	0.03	0.71	-0.01	-0.38	1.0	0.0	2.0	0.0	0.7
31 - la	6.40	0.56	-0.43	-0.10	0.33	-0.13	-0.11	2.8	0.1	2.4	0.4	0.3
32 - las	2.13	4.33	0.13	0.29	0.89	-1.32	-0.14	0.1	0.4	5.7	14.5	0.2
33 - lo	0.95	3.69	-0.04	0.07	0.37	1.09	-1.04	0.0	0.0	0.5	4.4	4.4
34 - los	3.79	1.45	0.11	0.32	0.41	-0.14	0.28	0.1	0.9	2.2	0.3	1.3
35 - modismos	0.71	3.49	0.48	0.56	-0.40	0.54	0.62	0.4	0.5	0.4	0.8	1.2
36 - más	2.37	1.71	0.38	0.41	-0.41	0.22	0.43	0.8	1.0	1.4	0.5	1.9
37 - no	3.08	3.09	0.65	-1.19	-0.35	0.06	0.18	3.1	10.7	1.3	0.0	0.4
38 - o	0.95	2.56	0.40	0.17	0.42	-0.01	0.01	0.4	0.1	0.6	0.0	0.0
39 - oral	0.71	4.63	-0.55	0.49	-1.20	-0.23	-0.45	0.5	0.4	3.5	0.1	0.6
40 - otros	1.66	2.66	-0.07	-0.18	-0.08	-0.54	-0.28	0.0	0.1	0.0	1.9	0.5
41 - palabras	1.18	2.48	0.28	0.30	0.22	-0.59	-0.29	0.2	0.3	0.2	1.6	0.4
42 - para	1.18	6.81	0.51	0.65	-1.70	0.42	0.48	0.7	1.2	11.6	0.8	1.2
43 - por	2.13	2.64	0.47	0.60	-1.15	-0.09	0.19	1.1	1.9	9.6	0.1	0.3
44 - puedo	0.71	19.32	1.08	-3.98	-0.77	-0.58	0.37	2.0	27.9	1.4	0.9	0.4
45 - que	3.08	1.75	0.37	-0.34	0.34	0.90	0.09	1.0	0.9	1.2	9.7	0.1
46 - quien	0.71	12.79	-3.29	-0.58	-0.72	-0.12	0.42	18.2	0.6	1.3	0.0	0.5
47 - qué	0.71	10.86	-0.11	0.31	0.65	-0.79	1.15	0.0	0.2	1.0	1.7	4.0

48 - rurales	0.71	5.94	0.18	0.20	0.31	-1.07	-1.18	0.1	0.1	0.2	3.2	4.3	
49 - se	3.08	2.80	0.15	-0.01	0.40	1.14	-0.42	0.2	0.0	1.7	15.5	2.3	
50 - sus	0.95	4.15	-0.40	0.15	-0.85	0.18	-0.60	0.4	0.1	2.3	0.1	1.5	
51 - sí	2.37	1.59	-0.55	0.13	0.06	0.01	0.36	1.7	0.1	0.0	0.0	1.3	
52 - tengo	0.71	7.83	0.68	-0.96	-0.76	-0.19	-0.39	0.8	1.6	1.4	0.1	0.5	
53 - un	0.95	5.44	0.28	0.35	-0.68	-0.02	-1.32	0.2	0.3	1.5	0.0	7.1	
54 - una	0.95	4.86	0.46	-1.05	0.15	0.64	-0.37	0.5	2.6	0.1	1.5	0.6	
55 - vocabulario	1.18	3.01	0.16	0.31	0.20	0.51	0.83	0.1	0.3	0.2	1.2	3.5	
56 - y	2.13	2.76	0.00	0.17	0.73	0.63	0.27	0.0	0.1	3.8	3.3	0.7	

Tabla 6.4: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =1.8, calculada dividiendo 100 por las 56 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5

INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					
IDENTIFICADOR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
EC1	5.92	3.52	0.45	0.79	-1.33	0.02	0.44	2.9	9.1	35.6	0.0	4.9	
EC4	3.32	3.68	-0.23	-0.20	0.49	1.05	-0.56	0.4	0.3	2.7	14.2	4.4	
EC5	6.64	1.98	0.48	0.01	-0.18	-0.21	-0.08	3.6	0.0	0.7	1.2	0.2	
EC6	5.45	1.78	0.07	0.14	0.42	-0.61	-0.36	0.1	0.3	3.3	7.9	3.1	
EP2	4.03	4.52	-1.68	-0.16	-0.30	-0.21	-0.38	27.1	0.2	1.2	0.7	2.5	
EP3	0.71	21.84	0.77	-1.07	0.74	1.94	0.63	1.0	2.0	1.3	10.4	1.2	
EP4	4.03	6.96	-2.36	-0.48	-0.44	0.01	0.50	53.2	2.3	2.6	0.0	4.2	
EP5	2.13	5.11	0.03	0.11	0.60	-0.30	0.65	0.0	0.1	2.6	0.8	3.9	
EP6	9.00	1.53	0.34	0.33	0.17	-0.02	0.61	2.4	2.4	0.9	0.0	14.4	
EP7	3.79	3.34	0.26	0.26	-0.73	0.31	0.36	0.6	0.6	6.8	1.5	2.1	
ER1	8.06	1.54	0.15	-0.05	0.50	0.82	-0.15	0.4	0.1	6.9	21.1	0.8	
ER2	4.98	2.56	-0.17	0.19	0.12	-0.04	0.73	0.3	0.5	0.2	0.0	11.4	
ER3	3.32	2.48	-0.07	0.25	0.47	0.21	0.46	0.0	0.5	2.5	0.6	3.0	
ER4	3.79	3.92	0.12	0.21	0.83	-1.12	0.20	0.1	0.4	8.9	18.6	0.6	
ER5	11.14	1.53	0.16	0.31	-0.33	-0.15	-0.71	0.7	2.6	4.0	1.0	23.8	
EH1	4.27	3.59	-0.18	0.12	0.14	0.49	-0.61	0.3	0.2	0.3	4.0	6.7	
EH2	3.55	2.24	0.03	0.14	0.74	0.27	0.45	0.0	0.2	6.5	1.0	3.0	
EH3	4.50	2.83	0.22	-0.02	-0.49	0.41	-0.44	0.5	0.0	3.7	2.9	3.7	
EH4	2.37	6.44	0.61	-1.83	-0.56	-0.48	-0.04	2.1	19.6	2.5	2.1	0.0	
EH5	3.32	2.61	-0.15	0.16	0.58	-0.51	-0.05	0.2	0.2	3.8	3.3	0.0	
EH7	2.84	3.36	0.13	-0.06	0.41	-0.86	-0.64	0.1	0.0	1.6	8.1	5.0	
EHS	2.84	10.21	0.75	-2.88	-0.35	-0.20	0.29	3.8	58.5	1.2	0.4	1.0	

Tabla 6.5: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =4.6, calculada dividiendo 100 por los 22 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

MODALIDADES		VALORES TEST					COORDENADAS					DISTO.		
LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.	
ESCUELA														
Céntrica	4	90.00	0.9	0.8	-1.0	-0.2	-0.4	0.39	0.36	-0.44	-0.11	-0.17	4.03	
Periférica	6	100.00	-2.1	0.2	-0.5	0.2	2.2	-0.76	0.06	-0.18	0.08	0.80	6.63	
Rural	5	132.00	0.3	0.7	0.8	0.2	-0.5	0.12	0.28	0.33	0.07	-0.21	2.92	
Hogar	7	100.00	0.8	-2.3	0.4	-0.2	-1.2	0.25	-0.75	0.14	-0.08	-0.37	3.42	
POSICIÓN														
DIR	3	53.00	-0.1	0.5	1.1	-1.2	0.9	-0.05	0.25	0.61	-0.66	0.50	8.48	
DOC	15	321.00	-0.4	1.4	-0.8	1.7	-0.3	-0.06	0.21	-0.12	0.26	-0.05	0.96	
AUX	4	48.00	1.0	-3.6	0.3	-2.2	-0.5	0.47	-1.68	0.13	-1.01	-0.23	7.92	

Tabla 6.6: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores test $\geq \pm 1,96$ sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita.

Estos valores muestran que las modalidades Escuela Periférica y Escuela-Hogar indican diferencias léxicas de importancia estadística sobre los ejes 1 y 2, en tanto que la posición docente auxiliar (AUX) lo hace en el Eje 2. Estas modalidades presentan además

valores test significativos sobre ejes posteriores, sin que otra modalidad ilustrativa lo haga, mostrando así cierta recurrencia al indicar diferencias léxicas asociadas a esta modalidad. La Figura 6.5 muestra el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2.

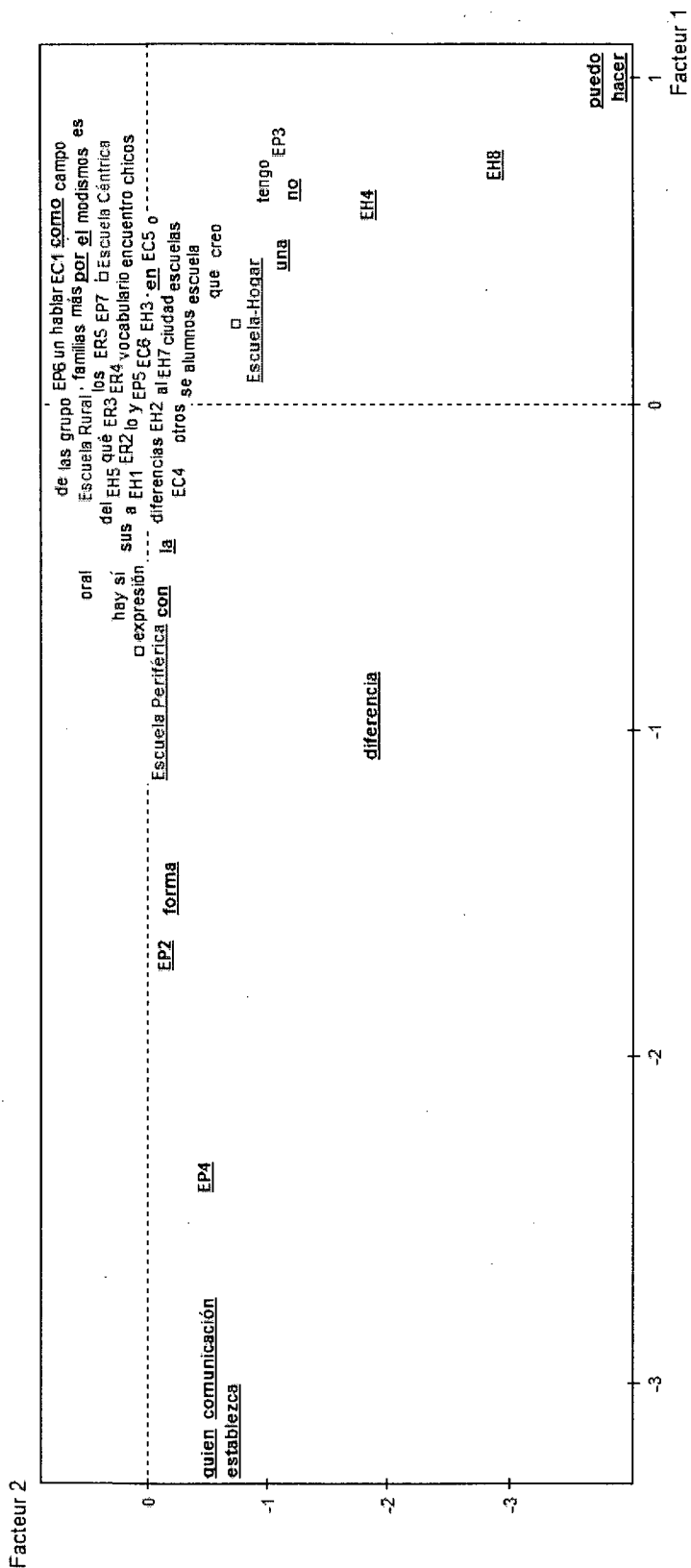


Figura 6.5: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta I.2. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (4.6 y 1.8 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor $\geq \pm 1,96$.

A partir del análisis del plano factorial conformado por los ejes 1 y 2 (ver Figura 6.5), distinguimos tres grupos de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (cuadrante superior derecho). Formado principalmente por las palabras *como, el, por;* y por el docente EC1.

EC1: *sí, respecto de escuelas como por ejemplo 311 de san francisco iii. - usan modismos propios del campo tanto para hablar como para escribir. por ejemplo: "los juimos por nos fuimos". - el lenguaje oral como el escrito es menos rico (más acotado).*

El docente que caracteriza el Grupo 1 (EC1) expresa que encuentra diferencias entre sus alumnos y los de una escuela ubicada en la periferia de la ciudad (*escuelas como por ejemplo 311* [número de una escuela de la localidad] *de San Francisco III* [barrio de la localidad]). Desde su perspectiva, los alumnos de esa otra escuela, además de presentar un repertorio lingüístico acotado en comparación con sus alumnos, utilizan un léxico característico de zonas rurales (*- Usan modismos propios del campo tanto para hablar como para escribir. Por ejemplo: "los juimos por nos fuimos". - El lenguaje oral como el escrito es menos rico (más acotado).*).

Grupo 2 (cuadrante inferior derecho). Formado principalmente por las palabras *en, hacer, no, puedo, una;* así como por los docentes EH4 y EH8. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela-Hogar y por los docentes auxiliares (AUX). Comparte además la palabra *diferencia* con el Grupo 3.

EH4: *no puedo hacer ninguna comparación pues no tengo contacto con otros alumnos de otras escuelas*
EH8: *no puedo hacer esta diferencia, ya que trabajo en una sola escuela. no puedo hacer la ejemplificación*

Los docentes de este grupo manifiestan la imposibilidad de realizar la comparación solicitada en esta pregunta, debido a no trabajar con alumnos pertenecientes

a otras escuelas (EH4: *no puedo hacer ninguna comparación pues no tengo contacto con otros alumnos de otras escuelas*).

Grupo 3 (semiplano izquierdo, zona central). Formado principalmente por las palabras *comunicación, con, establezca, forma, la, quien*; así como por los docentes EP2 y EP4.

Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Periférica.

EP2: *si hay diferencias, depende con quien establezca la comunicación. la expresión oral, escrita. la comunicación con sus pares será diferente a otros (maestros).*
EP4: *si depende del contexto, con quien establezca la comunicación. -forma de expresarse oralmente - forma de escribir -diferencia según con quien establezca la comunicación*

Las respuestas de los docentes que conforman el Grupo 3 refieren el interlocutor del acto comunicativo como aquél que orientará la forma de expresión adoptada por sus alumnos (EP4: *diferencia según con quien establezca la comunicación // EP2: la comunicación con sus pares será diferente a otros*), aunque sin especificar niveles lingüísticos particulares (EP4: *-forma de expresarse oralmente -forma de escribir*).

En suma, sólo el docente que conforma el Grupo 1 establece explícitamente una comparación entre sus alumnos y los alumnos de otra escuela. Menciona encontrar diferencias en los alumnos de una escuela periférica de la ciudad, quienes se caracterizan desde su perspectiva por un léxico propio de zonas rurales (si bien el ejemplo brindado involucra también aspectos fonológicos y gramaticales) y por una limitada extensión del repertorio lingüístico. Este docente, a pesar de señalar dichas diferencias, no describe sin embargo la forma de expresarse de sus propios alumnos (de la Escuela Céntrica), lo cual podría indicar que no percibe los rasgos o aspectos lingüísticos que los caracterizan como grupo. Así, los docentes del Grupo 3 señalan que la forma de expresarse de sus alumnos varía según el interlocutor con el que dialogan, sin brindar precisiones, y los docentes del

Grupo 2 no realizan ninguna comparación, argumentando la falta de contacto con alumnos de otras escuelas.

Así, pueden vislumbrarse posicionamientos diferentes respecto del tema de indagación de la pregunta según el contexto en el que se desempeñan los docentes. Uno de estos posicionamientos parece caracterizarse por cierta identificación del docente con sus alumno –es decir, la noción de que tanto sus alumnos como él pertenecen al mismo grupo sociolingüístico y que éste no presenta rasgos distintivos-, a partir de la cual la variedad lingüística de sus alumnos se erige, en la visión del docente, como “neutra” o “no marcada”, manifestando no percibir rasgos lingüísticos diferenciales en ellos, aunque sí en otros alumnos de otro sector sociocultural y económico. Desde otro posicionamiento, algunos docentes parecen reticentes o se manifiestan inhabilitados para reflexionar acerca del tema indagado o para pronunciarse respecto de éste, sugiriendo la posibilidad de que se encuentre operando cierta autocensura, ya que, en tanto sujetos sociales, estos docentes muy probablemente poseen representaciones acerca de otros individuos o grupos. Esta autocensura obturaría la posibilidad de comparar y explicitar diferencias.

6.1.3. *La distinción entre oralidad y escritura en las producciones de los alumnos*

¿Los alumnos de esta escuela se expresan de manera diferente cuando hablan y cuando escriben? Si observa diferencias entre la expresión oral y la escrita, ¿cuáles son? ¿A qué cree que podrían deberse esas diferencias?

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por los 26 docentes y las 76 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. La Figura 6.6 muestra todos los valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los

porcentajes de la inercia que explica cada eje. Para el análisis de los resultados se eligieron los tres primeros ejes, debido a que la lectura del histograma indica un decrecimiento gradual en los valores propios a partir del cuarto eje.

HISTOGRAMA DE LOS 25 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NUMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.3239	11.26	11.26
2	0.2692	9.36	20.61
3	0.2331	8.10	28.72
4	0.2154	7.48	36.20
5	0.2075	7.21	43.41
6	0.1845	6.43	49.83
7	0.1712	5.55	55.78
8	0.1540	5.35	61.13
9	0.1376	4.78	65.91
10	0.1172	4.07	69.99
11	0.1098	3.82	73.80
12	0.1044	3.63	77.43
13	0.0971	3.37	80.81
14	0.0912	3.17	83.98
15	0.0735	2.55	86.53
16	0.0659	2.29	88.82
17	0.0600	2.09	90.91
18	0.0559	1.94	92.85
19	0.0475	1.65	94.50
20	0.0431	1.50	96.00
21	0.0371	1.29	97.29
22	0.0284	0.99	98.28
23	0.0252	0.88	99.15
24	0.0187	0.65	99.80
25	0.0057	0.20	100.00

Figura 6.6: Histograma de valores propios.

Las tablas 6.7 y 6.8 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, la Tabla 6.9 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

IDEN - PALABRAS	FRECUENCIAS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
	P. REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	2.95	0.92	0.50	0.09	-0.06	-0.06	0.06	2.3	0.1	0.0	0.1	0.0
2 - al	3.41	1.22	-0.60	-0.12	-0.12	-0.05	0.16	3.8	0.2	0.2	0.0	0.4
3 - algunos	0.62	5.56	0.59	-0.18	0.20	0.15	-1.52	0.7	0.1	0.1	0.1	6.9
4 - alumnos	0.47	5.24	0.77	-0.12	-0.04	0.10	-0.81	0.9	0.0	0.0	0.0	1.5
5 - casos	0.47	6.05	0.70	-0.27	0.02	0.25	-1.48	0.7	0.1	0.0	0.1	4.9
6 - chicos	0.62	5.37	-1.22	-0.64	-1.01	-0.94	0.20	2.9	0.9	2.7	2.6	0.1
7 - como	1.71	3.38	0.99	0.14	-0.54	-0.15	0.62	5.2	0.1	2.1	0.2	3.1
8 - con	0.47	8.62	0.16	0.97	0.21	-0.09	-0.18	0.0	1.6	0.1	0.0	0.1
9 - creo	0.47	6.00	-0.63	-0.72	-0.11	-0.72	0.15	0.6	0.9	0.0	1.1	0.1
10 - cuando	1.24	4.35	0.75	0.21	0.35	-0.36	0.19	2.2	0.2	0.7	0.8	0.2
11 - cuesta	0.47	14.08	-0.89	-1.87	0.97	-0.65	1.17	1.1	6.0	1.9	0.9	3.0
12 - de	6.20	0.39	0.26	0.11	-0.08	-0.13	0.01	1.3	0.3	0.2	0.5	0.0
13 - deben	0.47	3.80	-1.05	-0.21	-0.29	0.07	0.54	1.6	0.1	0.2	0.0	0.7
14 - del	0.78	4.32	-0.56	1.24	1.06	-0.40	0.26	0.8	4.4	3.8	0.6	0.3
15 - diferencia	0.62	5.78	0.82	0.34	-0.23	-0.08	0.41	1.3	0.3	0.1	0.0	0.5
16 - diferencias	0.93	7.03	-1.02	0.49	-0.02	1.36	0.50	3.0	0.8	0.0	7.9	1.1
17 - diferente	1.09	2.32	0.70	0.35	0.51	-0.22	0.00	1.6	0.5	1.2	0.2	0.0
18 - ejemplo	0.47	12.90	0.85	0.27	-0.54	-0.21	0.12	1.0	0.1	0.6	0.1	0.0
19 - el	1.55	3.88	-0.76	0.48	-0.29	1.09	0.41	2.8	1.3	0.6	8.6	1.3
20 - en	5.58	0.67	0.08	-0.10	0.06	0.44	-0.46	0.1	0.2	0.1	5.1	5.6
21 - entender	0.47	3.82	-0.21	-0.69	0.08	-0.32	0.28	0.1	0.8	0.0	0.2	0.2
22 - entre	0.47	12.61	-0.10	0.70	-0.67	1.81	1.25	0.0	0.9	0.9	7.1	3.5
23 - es	1.24	3.26	-0.37	-0.61	0.38	0.22	0.35	0.5	1.7	0.8	0.3	0.7
24 - escriben	2.33	2.53	1.18	0.14	-0.46	-0.08	0.43	10.1	0.2	2.1	0.1	2.1
25 - escribir	2.17	1.68	-0.39	-0.38	-0.05	0.20	-0.30	1.0	1.1	0.0	0.4	0.9
26 - escrita	1.09	3.36	-0.04	-0.60	1.01	-0.01	0.50	0.0	1.5	4.7	0.0	1.3
27 - escrito	0.62	5.16	-0.64	1.22	0.77	0.32	0.37	0.8	3.5	1.6	0.3	0.4
28 - escritos	0.78	6.31	0.02	-0.15	0.02	0.56	-1.63	0.0	0.1	0.0	1.1	10.0
29 - escritura	0.62	3.32	0.46	0.08	-0.16	0.09	-0.33	0.4	0.0	0.1	0.0	0.3
30 - escuela	0.62	7.36	0.15	-0.54	-0.62	-0.19	0.02	0.0	0.7	1.0	0.1	0.0
31 - esta	0.47	5.54	0.95	0.34	0.10	-0.02	-0.94	1.3	0.2	0.0	0.0	2.0
32 - expresan	1.55	1.71	0.91	0.32	0.20	-0.10	-0.04	3.9	0.6	0.3	0.1	0.0
33 - expresión	0.93	5.76	-0.04	-1.24	1.18	0.18	1.12	0.0	5.3	5.5	0.1	5.6
34 - forma	1.09	3.07	0.77	-0.17	0.39	0.19	-0.89	2.0	0.1	0.7	0.2	4.2

35 - frases	0.47	5.65	-1.02	-0.66	-0.87	-0.63	-0.63	1.5	0.8	1.5	0.9	0.9
36 - general	1.24	4.32	-0.82	0.47	-0.07	1.39	0.22	2.6	1.0	0.0	11.1	0.3
37 - gestos	0.47	8.21	-1.44	-0.64	-1.47	-1.21	0.02	3.0	0.7	4.3	3.1	0.0
38 - gusta	0.47	6.35	0.12	-0.92	0.56	0.43	-1.16	0.0	1.5	0.6	0.4	3.0
39 - habla	0.47	6.97	-0.71	1.28	0.35	-0.34	0.08	0.7	2.8	0.2	0.3	0.0
40 - hablan	2.17	2.93	1.28	0.20	-0.52	-0.13	0.60	11.0	0.3	2.5	0.2	3.8
41 - hablar	0.93	4.81	-0.28	-0.45	-0.33	0.71	-0.37	0.2	0.7	0.4	2.2	0.6
42 - hay	0.47	16.95	-0.41	1.43	0.96	1.14	-0.45	0.2	3.6	1.8	2.8	0.5
43 - la	4.81	1.02	-0.03	-0.39	0.01	-0.09	0.33	0.0	2.7	0.0	0.2	2.5
44 - las	1.24	1.75	-0.68	0.46	0.11	0.24	-0.31	1.8	1.0	0.1	0.3	0.6
45 - lenguaje	0.78	7.91	-0.41	1.81	1.37	-1.26	0.01	0.4	9.5	6.2	5.7	0.0
46 - les	1.09	3.58	-0.18	-0.89	0.69	-0.29	-0.09	0.1	3.2	2.2	0.4	0.0
47 - lo	1.71	1.58	-0.64	0.40	0.35	-0.11	-0.07	2.2	1.0	0.9	0.1	0.0
48 - los	2.95	1.53	0.09	-0.17	-0.44	-0.31	-0.64	0.1	0.3	2.4	1.4	5.9
49 - mal	0.47	10.67	-0.30	0.47	-0.14	-0.75	0.26	0.1	0.4	0.0	1.2	0.2
50 - manera	1.09	4.54	1.33	-0.08	-0.33	0.13	0.67	5.9	0.0	0.5	0.1	2.4
51 - mayoría	0.62	3.52	0.27	-0.02	-0.10	0.09	-0.42	0.1	0.0	0.0	0.0	0.5
52 - menos	0.47	6.36	-0.37	0.73	0.81	-0.77	-0.52	0.2	0.9	1.3	1.3	0.6
53 - mucho	0.62	10.23	-0.09	-2.03	1.74	0.09	0.42	0.0	9.5	8.1	0.0	0.5
54 - más	1.09	4.31	0.09	-1.06	0.78	0.32	-0.20	0.0	4.6	2.8	0.5	0.2
55 - no	3.72	2.01	0.08	0.33	-0.31	0.56	0.45	0.1	1.5	1.6	5.4	3.6
56 - o	1.40	2.98	-0.75	0.06	-0.77	-0.77	0.27	2.4	0.0	3.6	3.8	0.5
57 - omiten	0.47	3.50	-0.51	0.38	-0.47	-0.40	-0.06	0.4	0.3	0.4	0.3	0.0
58 - oral	1.24	2.17	0.00	-0.06	0.79	0.10	0.21	0.0	0.0	3.4	0.1	0.3
59 - palabras	1.55	2.04	-0.42	-0.23	-0.82	-0.61	-0.15	0.8	0.3	4.4	2.7	0.2
60 - para	0.78	3.15	-0.28	-0.22	-0.66	-0.81	0.12	0.2	0.1	1.4	2.3	0.1
61 - pero	0.47	3.21	-0.68	-0.08	-0.61	-0.28	0.07	0.7	0.0	0.7	0.2	0.0
62 - poco	0.78	5.03	-0.48	1.50	0.74	-0.58	-0.01	0.5	6.5	1.8	1.2	0.0
63 - por	0.78	2.70	-0.59	0.29	-0.11	-0.96	-0.24	0.8	0.2	0.0	3.3	0.2
64 - que	4.50	0.63	-0.27	-0.32	-0.17	-0.09	-0.16	1.0	1.7	0.6	0.2	0.6
65 - se	4.81	0.38	-0.15	0.17	0.06	0.03	0.25	0.3	0.5	0.1	0.0	1.5
66 - son	1.09	2.11	0.08	0.05	-0.17	0.26	-0.81	0.0	0.0	0.1	0.3	3.5
67 - su	1.40	3.03	0.86	-0.15	0.49	-0.18	0.04	3.2	0.1	1.4	0.2	0.0
68 - sus	0.93	2.85	0.36	-0.06	-0.15	0.31	-0.85	0.4	0.0	0.1	0.4	3.2
69 - sí	0.93	2.51	-0.17	-0.19	0.55	-0.52	0.01	0.1	0.1	1.2	1.2	0.0
70 - un	0.62	3.05	-1.17	0.00	-0.81	-0.14	0.26	2.6	0.0	1.7	0.1	0.2
71 - una	0.93	1.84	-0.25	0.43	0.31	-0.67	-0.14	0.2	0.6	0.4	1.9	0.1
72 - uso	0.47	5.76	-0.91	0.22	-0.83	-0.22	0.08	1.2	0.1	1.4	0.1	0.0
73 - utilizan	0.47	11.54	-0.29	1.78	1.35	-1.34	-0.29	0.1	5.5	3.6	3.9	0.2
74 - vocabulario	0.78	5.69	0.26	-0.95	0.90	0.15	0.35	0.2	2.6	2.7	0.1	0.5
75 - y	2.95	1.20	-0.21	0.11	-0.23	0.27	-0.35	0.4	0.1	0.7	1.0	1.7
76 - zona	0.47	6.38	0.46	0.40	0.21	-0.35	-0.38	0.3	0.3	0.1	0.3	0.3

Tabla 6.7: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 3 figuran en negrita. En este caso, contribución media =1.3, calculada dividiendo 100 por las 76 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5

INDIVIDUOS	COORDENADAS					CONTRIBUCIONES						
	IDENTIFICADOR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4
EC1	0.16	25.88	0.14	0.63	-0.65	1.20	0.99	0.0	0.2	0.3	1.0	0.7
EC2	4.34	2.51	-0.10	-0.37	0.16	0.24	-0.88	0.1	2.2	0.5	1.2	16.1
EC3	1.55	7.07	-0.58	0.35	-0.44	1.64	0.34	1.6	0.7	1.3	19.3	0.8
EC4	5.27	1.62	-0.32	-0.32	0.18	-0.07	0.33	1.7	2.0	0.8	0.1	2.7
EC5	0.78	16.92	-0.74	1.01	0.25	2.10	0.12	1.3	2.9	0.2	15.9	0.1
EC6	6.67	1.95	-0.65	0.32	0.11	0.73	0.40	8.8	2.6	0.3	16.5	5.2
EP1	0.93	18.13	-0.37	-2.26	1.93	-0.28	1.25	0.4	17.6	14.9	0.3	7.1
EP2	1.09	4.69	0.98	0.11	-0.57	0.16	0.67	3.2	0.0	1.5	0.1	2.4
EP3	3.57	2.80	0.80	0.02	-0.27	-0.11	-0.40	7.1	0.0	1.1	0.2	2.8
EP4	0.93	5.48	0.78	-0.05	-0.78	-0.29	0.37	1.8	0.0	2.4	0.4	0.6
EP5	0.62	9.91	1.55	0.39	-0.95	0.11	1.15	4.6	0.3	2.4	0.0	4.0
EP6	3.10	3.34	-0.34	-0.26	-0.25	0.48	-0.98	1.1	0.8	0.9	3.3	14.3
EP7	6.36	1.52	0.02	-0.13	0.07	0.04	0.04	0.0	0.4	0.1	0.0	0.0
ER1	10.85	1.83	-0.82	-0.33	-0.71	-0.56	0.01	22.5	4.5	23.5	15.8	0.0
ER2	3.57	2.76	0.33	-0.35	-0.32	0.00	0.39	1.2	1.7	1.5	0.0	2.6
ER3	4.96	4.11	-0.47	1.31	1.00	-0.73	0.01	3.4	31.5	21.3	12.4	0.0
ER4	3.10	3.21	0.44	0.16	-0.04	-0.40	-0.41	1.8	0.3	0.0	2.3	2.5
ER5	7.75	1.69	-0.37	0.34	-0.25	0.13	0.05	3.3	3.3	2.0	0.6	0.1
EH1	5.43	2.26	0.32	0.59	0.28	-0.13	-0.15	1.7	7.0	1.8	0.4	0.6
EH2	2.02	3.27	1.07	0.19	-0.23	0.04	0.46	7.1	0.3	0.5	0.0	2.1
EH3	8.06	1.42	0.50	-0.09	0.13	0.21	-0.74	6.2	0.2	0.6	1.7	21.3
EH4	3.26	4.19	-0.19	-0.98	0.53	0.13	0.04	0.4	11.5	3.9	0.3	0.0
EH5	3.57	3.50	0.91	0.04	-0.26	-0.21	0.06	9.0	0.0	1.1	0.7	0.1
EH6	4.34	2.65	-0.07	0.19	0.02	-0.58	0.16	0.1	0.6	0.0	6.8	0.5
EH7	5.43	2.27	0.45	-0.62	0.75	0.07	0.34	3.4	7.8	13.1	0.1	3.0
EH8	2.33	4.53	1.07	0.42	-0.64	0.15	0.97	8.3	1.5	4.0	0.3	10.5

Tabla 6.8: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 3 figuran en negrita. En este caso, contribución media =3.9, calculada dividiendo 100 por los 26 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					DISTO.
LIBELLE	EFF.	P. ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
ESCUELA													
Céntrica	6	121.00	-2.0	0.1	0.5	3.1	0.4	-0.74	0.03	0.20	1.14	0.16	23.88
Periférica	7	107.00	1.4	-1.2	-0.5	0.4	-0.5	0.46	-0.38	-0.18	0.14	-0.17	10.11
Rural	5	195.00	-1.6	0.7	-1.0	-1.7	0.1	-0.67	0.30	-0.41	-0.71	0.05	3.10
Hogar	8	222.00	2.6	-0.3	1.1	-0.2	-0.2	0.77	-0.10	0.34	-0.06	-0.05	2.49
POSICIÓN													
DIR	4	80.00	-0.9	0.6	-0.6	2.8	2.0	-0.44	0.26	-0.28	1.30	0.94	15.80
IDOC	17	443.00	-0.7	0.6	-0.4	-1.2	-2.3	-0.10	0.08	-0.05	-0.17	-0.33	3.69
AUX	5	122.00	1.6	-1.1	0.9	-0.6	1.4	0.67	-0.47	0.38	-0.24	0.59	4.73

Tabla 6.9: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores test $\geq \pm 1,96$ sobre los ejes 1 a 3 figuran en negrita.

La Tabla 6.9 muestra que sólo las modalidades Escuela Céntrica y Escuela-Hogar indican diferencias léxicas de importancia estadística sobre el Eje 1. Las demás modalidades de esta variable no indican diferencias léxicas de importancia estadística sobre ninguno de los primeros cinco ejes. La Figura 6.7 muestra el plano factorial conformado por los ejes 1 y 3. Si bien consideramos los tres planos formados por los tres primeros ejes, presentamos en esta oportunidad solo el plano 1-3 por ser el que muestra la conformación de los grupos con mayor claridad.

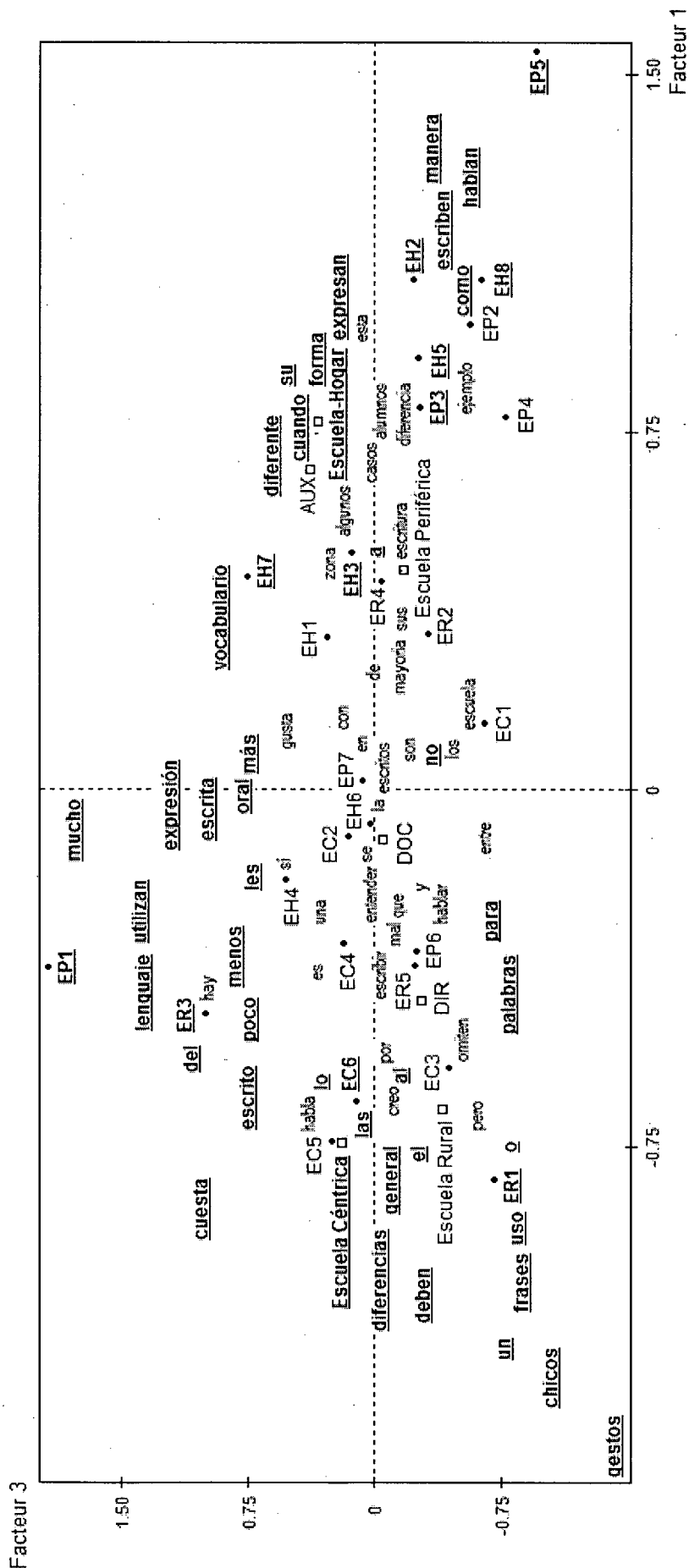


Figura 6.7: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta I.3. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 3. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (3.9 y 1.3 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor test $\geq \pm 1,96$.

A partir del análisis del plano factorial conformado por los ejes 1 y 3 (ver Figura 6.7), distinguimos dos grupos principales de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (semiplano derecho). Caracterizado por las palabras *a, como, cuando, diferente, escriben, expresan, forma, hablan, manera, no, su, vocabulario* y por los docentes EP3, EP5, EH2, EH3, EH5, EH7, EH8, compartiendo las palabras *más, oral, escrita, expresión, mucho* con el Grupo 2. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela-Hogar.

EP3: *los alumnos escriben como hablan. se expresan de acuerdo a su estándar de vida. esta diferencia, en la mayoría de los casos, a que los padres son analfabetos.*

EP5: *no, escriben como hablan.*

EH2: *no se expresan de manera diferente. así como hablan escriben. a su modo de hablar.*

EH3: *los alumnos de esta escuela se expresan de manera diferente en su gran mayoría. los escritos son muy acotados. en forma oral se expresan de forma más completa. existen también algunos modismos que son expresados algunas veces en forma escrita. en algunos casos tienen miedo a equivocarse. no les gusta escribir. en sus casas hablan utilizando modismos (familia) y muy pocos escriben. no hay una corrección en la escritura por parte de sus padres.*

EH5: *se expresan de manera diferente, también en su escritura. escriben como pronuncian ejemplo: guevo achican palabras ejemplo: pa (para) a su cultura, a que sus familiares hablan de la misma forma.*

EH7: *sí se expresan de manera diferente cuando hablan y cuando escriben. en la expresión oral su vocabulario es más amplio, mientras que en la expresión escrita su vocabulario es mucho más limitado. porque se dan a entender mejor en forma oral.*

EH8: *no se expresan de diferentes manera cuando hablan o escriben. escriben como hablan. no noto diferencia entre ambos.*

Los docentes que conforman este grupo manifiestan que sus alumnos no suelen expresarse en forma diferente al hablar y al escribir, traduciéndose esta percepción usualmente bajo la frase “escriben como hablan” (EP3: *los alumnos escriben como hablan* // EP5: *no, escriben como hablan* // EH2: *así como hablan escriben* // EH5: *escriben como pronuncian* // EH8: *no se expresan de diferentes manera cuando hablan o escriben escriben como hablan. no noto diferencia entre ambos*). Eventualmente mencionan que sus alumnos logran mayor amplitud de vocabulario en la comunicación oral y, en contraste, una escritura exigua (EH7: *en la expresión oral su vocabulario es más amplio, mientras que en la expresión escrita su vocabulario es mucho más limitado* // EH3: *los escritos son muy acotados*). Señalan que parte de este vocabulario, percibido como del ámbito de la oralidad, es utilizado por los alumnos no obstante en sus

producciones escritas (EH3: *existen también algunos modismos que son expresados algunas veces en forma escrita*).

Algunos de estos docentes encuentran las causas de las dificultades mencionadas principalmente en la reproducción de características familiares de orden cultural -entre las cuales mencionan rasgos de la lengua familiar- (EH5: *a su cultura, a que sus familiares hablan de la misma forma // EH3: en sus casas hablan utilizando modismos (familia)*)-, socioculturales (EP3: *se expresan de acuerdo a su estándar de vida*), así como en los exiguos intercambios lingüísticos en el hogar y en las limitadas competencias en lectoescritura de los padres (EP3: *esta diferencia, en la mayoría de los casos, a que los padres son analfabetos // EH3: muy pocos escriben. No hay una corrección en la escritura por parte de sus padres*). También consideran que las dificultades con las que se encuentran sus alumnos al escribir son resultado de esas características como causa de las inhibiciones y gustos de sus alumnos en su relación con la escritura (EH3: *tienen miedo a equivocarse. No les gusta escribir*).

Grupo 2 (semiplano izquierdo). Caracterizado por las palabras *al, chicos, cuesta, deben, del, diferencias, el, escrito, frases, general, gestos, las, lenguaje, les, lo, menos, o, palabras, para, poco, un, uso, utilizan*; así como por los docentes EC6, EP1, ER1 y ER3.

Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Céntrica.

EC6: *en general, son conscientes de las diferencias entre expresión oral y escrita, aunque no siempre logran al producir un texto plasmar esas diferencias! es necesaria la intervención del docente. las diferencias se deben a que se trabaja al respecto. se reflexiona especialmente sobre el hecho de que lo escrito debe explicitar todo lo que se pretende comunicar, porque en general no está presente el autor al momento de leer el escrito.*

EP1: *les cuesta mucho la expresión escrita.*

ER1: *sí, noto diferencias. al escribir les cuesta estructurar oraciones y utilizar palabras que reemplacen los gestos. creo que el uso de la lengua es un acto sociocultural. en las casa prácticamente no se escribe ni se lee. estos actos son exclusivos de la escuela, por lo que se requiere tiempo para que los chicos 1) perciban la necesidad de establecer una buena comunicación 2) encuentren y generen estrategias para que ésta sea eficaz. al hablar, si bien los chicos usan un vocabulario reducido, pueden reemplazar palabras o hacerse entender usando gestos, o señas. pero al escribir deben reemplazar esos gestos o señas por palabras o frases. al principio, los chicos no reemplazan, sólo omiten palabras o frases.*

ER3: aplican las reglas del lenguaje oral, no utilizan signos de puntuación. al escribir textos utilizan diferentes tiempos verbales - repeticiones hay una cierta incidencia del lenguaje familiar de su entorno. poco acceso al lenguaje escrito. se habla poco o por lo menos lo suficiente.

Este grupo está caracterizado por docentes que advierten diferencias entre la oralidad y la escritura de sus alumnos y las vinculan a las especificidades de la comunicación escrita. Entre esas especificidades mencionan la ausencia física del destinatario y la necesidad debido a ello de utilizar recursos comunicativos exclusivamente lingüísticos, los que resultan para los alumnos difíciles de dominar (ER1: *Al escribir les cuesta estructurar oraciones y utilizar palabras que reemplacen los gestos [...] deben reemplazar esos gestos o señas por palabras o frases // ER3: no utilizan signos de puntuación*). Realizan una comparación con la comunicación oral, donde el interlocutor se encuentra presente y quien comunica puede apoyarse en recursos paralingüísticos (ER1: *al hablar, si bien los chicos usan un vocabulario reducido, pueden reemplazar palabras o hacerse entender usando gestos, o señas*). Señalan que la lengua escrita resulta difícil de dominar por los alumnos (EP1: *les cuesta mucho la expresión escrita*) y consideran que sus especificidades serían dominadas progresivamente por ellos, como resultado del proceso de una enseñanza escolar (EC6: *Es necesaria la intervención del docente. Las diferencias se deben a que se trabaja al respecto // ER1: Estos actos son exclusivos de la escuela, por lo que se requiere tiempo para que los chicos 1) perciban la necesidad de establecer una buena comunicación 2) encuentren y generen estrategias para que ésta sea eficaz*) que atiende especialmente a la necesidad de explicitación en la comunicación escrita, para permitir al lector acceder en forma diferida al mensaje que se desea transmitir (EC6: *Se reflexiona especialmente sobre el hecho de que lo escrito debe explicitar todo lo que se pretende comunicar, porque en general no está presente el autor al momento de leer el escrito*).

Señalan que algunos de sus alumnos también se dan cuenta de que la escritura y la oralidad constituyen ámbitos comunicativos diferenciados, aunque ello no se evidencie siempre en sus escritos (EC6: *En general, son conscientes de las diferencias entre expresión oral y escrita, aunque no siempre logran al producir un texto plasmar esas diferencias!*) y sitúan las causas de las dificultades mencionadas mayormente en los aspectos específicos de la comunicación escrita (principalmente, interlocutores ausentes e imposibilidad de apoyo de recursos gestuales), aunque también en insuficientes instancias de acercamiento a la lengua escrita (ER3: *poco acceso al lenguaje escrito*).

En suma, los docentes consultados diferencian de distintas maneras la producción de sus alumnos en el plano oral y en el escrito.

Los docentes que caracterizan el Grupo 1 se centran en el efecto que el entorno familiar y sociocultural cotidiano de los niños tiene sobre sus producciones escritas, entorno que es apreciado masivamente en forma negativa y concebido como una de las mayores causas de las dificultades con las que se encuentran sus alumnos para escribir un texto, situando además otra causa en los mismos niños, en sus inhibiciones y falta de motivación. Estos docentes tienden a describir la escritura de sus alumnos como un espejo de una oralidad que a su vez encuentran limitada o deficitaria.

Los docentes del Grupo 2 advierten diferencias entre la oralidad y la escritura de sus alumnos y las vinculan a las especificidades de la comunicación escrita. Señalan que los alumnos de su escuela, a pesar de las dificultades que entraña la lengua escrita, logran distinguir progresivamente entre producciones orales y escritas, debido a la enseñanza de las especificidades de la comunicación escrita en la escuela. Estos docentes ubican a la escuela y a sí mismos como actores principales en el dominio de la comunicación escrita de sus alumnos, y a éstos como aprendices competentes.

En estos modos de diferenciar la oralidad y la escritura de los alumnos, se aprecian dos principales concepciones, asociadas a dos de los contextos socioeducativos en los que los docentes se desempeñan. Los docentes que manifiestan una de estas concepciones atribuyen las dificultades de los alumnos al escribir a sus actitudes y a las limitaciones del contexto en el que se desarrollan, entre ellas, la falta de circulación de la escritura y de despliegue de la oralidad. En cambio, docentes que manifiestan la otra concepción sitúan las dificultades de sus alumnos al escribir en el hecho de que la escritura requiere el desarrollo de recursos específicos que, lejos de lograrse mediante procesos informales de enculturación, requieren una enseñanza escolar sostenida.

6.2. EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA

A continuación presentamos el análisis de las tres preguntas que exploran las concepciones de los docentes sobre tres aspectos del aprendizaje y la enseñanza de la lengua: los progresos que observan en la expresión oral y escrita a medida que los alumnos de su escuela avanzan en su escolaridad; las dificultades que observan en sus alumnos al escribir y las causas a las cuales atribuyen dichas dificultades; y el rol de las familias en el aprendizaje de la lengua.

Las respuestas de los docentes a las preguntas de este núcleo temático se organizan de un modo muy distinto al observado en el primer núcleo. Los grupos de asociaciones dan cuenta de diversos focos en el pensamiento de los docentes sobre la cuestión consultada, focos en los que no se aprecia una contextualización de la problemática indagada en la escuela en la que el docente se desempeña y por la cual se lo indaga.

6.2.1. *Progresos en la expresión oral y escrita durante la escolarización*

¿Cómo se da cuenta de que los niños progresan en su desempeño por escrito? ¿Qué aspectos considera que son indicadores de esos progresos? ¿También se producen cambios en la expresión oral de estos alumnos a medida que transitan por la escuela? De ser así, liste los más importantes.

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por los 26 docentes y las 64 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. La Figura 6.8 muestra los valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los porcentajes de la inercia que explica cada eje. Si bien la lectura del histograma indica un salto importante en el decrecimiento de los valores propios entre los ejes 2 y 3, con un decrecimiento muy gradual a partir del Eje 3, podemos observar sin embargo que luego del Eje 5 se produce un segundo salto relativamente abrupto. La lectura de la tabla de valores test nos muestra asimismo que sobre los ejes 4 y 5 operan diferencias léxicas según dos modalidades de la variable escuela. Por tal razón, para el análisis de los resultados optamos por incorporar hasta el Eje 5.

Las tablas 6.10 y 6.11 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, en tanto que la Tabla 6.12 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas.

HISTOGRAMA DE LOS 25 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.3275	11.32	11.32
2	0.2486	8.59	19.91
3	0.2225	7.69	27.60
4	0.2153	7.44	35.05
5	0.1996	6.90	41.95
6	0.1722	5.95	47.90
7	0.1586	5.48	53.38
8	0.1500	5.19	58.57
9	0.1468	5.08	63.64
10	0.1188	4.11	67.75
11	0.1157	4.00	71.75
12	0.0995	3.44	75.19
13	0.0911	3.15	78.34
14	0.0861	2.98	81.31
15	0.0763	2.64	83.95
16	0.0721	2.49	86.44
17	0.0698	2.41	88.86
18	0.0609	2.11	90.96
19	0.0530	1.83	92.79
20	0.0498	1.72	94.52
21	0.0463	1.60	96.12
22	0.0407	1.41	97.52
23	0.0299	1.03	98.55
24	0.0269	0.93	99.48
25	0.0149	0.52	100.00

Figura 6.8: Histograma de valores propios.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

FRECUENCIAS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					
IDEN - PALABRAS	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	3.19	1.66	0.34	-0.12	-0.38	0.34	0.18	1.1	0.2	2.0	1.7	0.5
2 - al	1.59	4.00	0.32	1.14	-0.51	-0.68	-0.83	0.5	8.3	1.9	3.5	5.5
3 - alumnos	0.71	4.82	0.35	-1.07	0.31	0.68	0.09	0.3	3.3	0.3	1.5	0.0
4 - cada	0.53	22.50	-2.29	0.64	1.83	-1.59	1.79	8.5	0.9	8.0	6.2	8.5
5 - cambios	0.88	4.28	-1.33	-0.36	-0.20	0.42	-0.53	4.8	0.5	0.2	0.7	1.3
6 - coherencia	0.53	8.17	0.26	1.15	-0.27	-0.26	-0.79	0.1	2.8	0.2	0.2	1.7
7 - comunicación	0.53	6.24	-0.25	-0.07	-0.69	-0.16	0.20	0.1	0.0	1.1	0.1	0.1
8 - con	2.48	1.35	-0.12	0.40	0.43	0.23	0.09	0.1	1.6	2.0	0.6	0.1
9 - cuando	1.42	5.03	0.10	0.01	1.37	-0.16	-1.21	0.0	0.0	12.0	0.2	10.3
10 - de	10.09	0.38	-0.07	0.18	-0.15	0.36	0.24	0.1	1.4	1.1	6.2	3.0
11 - del	1.24	2.03	0.02	0.42	0.00	-0.42	0.25	0.0	0.9	0.0	1.0	0.4
12 - diferentes	0.71	6.18	-1.89	-0.47	-0.75	0.13	-0.21	7.8	0.6	1.8	0.1	0.2
13 - el	2.65	1.10	0.07	0.53	0.14	-0.14	0.28	0.0	3.0	0.2	0.2	1.0
14 - en	6.37	0.33	0.05	-0.30	0.10	0.01	0.00	0.0	2.3	0.3	0.0	0.0
15 - encuentran	0.53	8.97	-2.27	-0.92	-0.28	-0.22	-0.59	8.4	1.8	0.2	0.1	0.9
16 - errores	0.53	7.18	0.21	-0.58	0.50	-0.35	-0.44	0.1	0.7	0.6	0.3	0.5
17 - es	1.06	3.80	-0.12	0.36	1.48	0.28	0.07	0.0	0.5	10.4	0.4	0.0
18 - escrita	0.53	9.90	0.48	-0.79	-0.78	-0.85	0.69	0.4	1.3	1.4	1.8	1.3
19 - escrito	0.71	5.98	-0.29	-0.48	1.21	-0.81	0.61	0.2	0.7	4.7	2.2	1.3
20 - escritos	0.71	6.72	0.47	0.56	-0.24	0.20	0.13	0.5	0.9	0.2	0.1	0.1
21 - escritura	0.88	4.20	-0.01	-0.27	0.68	0.14	0.45	0.0	0.3	1.8	0.1	0.9
22 - etapas	0.53	8.62	-2.61	-0.40	-0.94	0.09	-0.35	11.0	0.3	2.1	0.0	0.3
23 - expresión	1.06	2.97	0.39	-0.17	0.39	0.30	-0.62	0.5	0.1	0.7	0.4	2.0
24 - fluidez	0.53	8.19	-0.96	0.34	-0.28	0.83	0.04	1.5	0.3	0.2	1.7	0.0
25 - forma	1.06	6.32	0.08	-0.16	-0.90	-1.01	0.96	0.0	0.1	3.9	5.0	4.9
26 - hablar	0.88	4.22	0.45	1.11	-0.46	0.02	-0.44	0.5	4.4	0.9	0.0	0.8
27 - hay	0.71	6.68	-1.71	-0.50	-0.31	0.10	-0.88	6.3	0.7	0.3	0.0	2.7
28 - incorporar	0.53	5.79	0.38	0.33	0.81	-0.20	-1.28	0.2	0.2	1.6	0.1	4.3
29 - ir	0.53	11.76	0.54	1.46	-1.01	-1.00	-1.27	0.5	4.5	2.4	2.5	4.3
30 - la	6.19	0.93	-0.69	0.17	-0.21	0.11	-0.02	8.9	0.7	1.2	0.4	0.0
31 - las	1.59	2.62	-0.07	-0.14	-0.38	-0.02	0.08	0.0	0.1	1.0	0.0	0.1
32 - lectoescritura	0.53	8.62	-2.61	-0.40	-0.94	0.09	-0.35	11.0	0.3	2.1	0.0	0.3
33 - lo	2.48	1.91	0.49	-0.79	0.08	-0.48	-0.08	1.8	6.3	0.1	2.7	0.1
34 - los	2.65	1.51	0.38	-0.62	0.08	0.34	-0.01	1.2	4.2	0.1	1.5	0.0
35 - mayor	1.24	3.66	0.23	0.40	0.51	0.36	-0.18	0.2	0.8	1.5	0.7	0.2
36 - medida	0.53	16.19	0.79	-1.22	-0.42	0.19	-0.36	1.0	3.2	0.4	0.1	0.3
37 - más	3.36	1.32	-0.01	0.56	0.44	-0.10	-0.03	0.0	4.2	2.9	0.2	0.0
38 - no	0.53	5.09	0.21	-0.65	1.23	-0.16	-0.80	0.1	0.9	3.6	0.1	1.7
39 - nuevas	0.53	7.95	0.78	0.31	-1.03	-1.36	0.12	1.0	0.2	2.5	4.6	0.0
40 - nuevos	0.53	6.44	0.44	1.37	-0.56	-0.36	-0.42	0.3	4.0	0.8	0.3	0.5
41 - o	1.24	3.65	0.25	-0.22	0.49	0.18	-0.61	0.2	0.2	1.3	0.2	2.3
42 - oraciones	0.88	5.42	0.03	0.51	0.08	0.33	0.47	0.0	0.9	0.0	0.5	1.0
43 - oral	1.06	2.68	0.32	-0.04	-0.03	0.22	0.04	0.3	0.0	0.0	0.2	0.0
44 - palabras	1.77	1.91	0.36	-0.36	-0.22	-0.39	0.03	0.7	0.9	0.4	1.2	0.0
45 - para	0.88	4.37	-0.61	-0.25	-0.19	0.03	-0.28	1.0	0.2	0.1	0.0	0.3
46 - por	2.30	1.99	0.23	-0.41	-0.28	-0.51	0.43	0.4	1.6	0.8	2.8	2.2
47 - porque	0.53	15.16	-0.65	0.67	1.21	-1.77	2.16	0.7	1.0	3.5	7.8	12.4
48 - producciones	1.06	4.45	0.28	0.60	-0.63	-0.75	0.01	0.2	1.5	1.9	2.8	0.0
49 - progresan	0.53	7.31	0.73	-1.58	-0.09	-0.49	0.01	0.9	5.3	0.0	0.6	0.0
50 - pueden	0.88	5.68	0.21	0.27	1.03	-0.12	-1.03	0.1	0.3	4.2	0.1	4.7
51 - que	3.54	1.13	0.38	-0.80	-0.06	-0.12	0.04	1.5	9.1	0.1	0.2	0.0
52 - se	3.01	1.26	0.37	-0.28	0.22	0.19	-0.25	1.2	0.9	0.7	0.5	1.0
53 - son	1.06	4.69	0.43	0.17	-0.80	-0.51	-0.62	0.6	0.1	3.1	1.3	2.1
54 - su	0.88	5.89	-0.37	-0.33	0.70	-1.12	0.49	0.4	0.4	2.0	5.1	1.1
55 - sus	2.48	1.46	0.48	0.20	-0.16	0.14	0.03	1.8	0.4	0.3	0.2	0.0
56 - sí	2.65	1.17	-0.21	-0.51	-0.27	-0.10	-0.33	0.3	2.8	0.9	0.1	1.5
57 - tema	0.53	8.26	0.19	0.19	0.23	1.68	0.85	0.1	0.1	0.1	6.9	1.9
58 - textos	1.06	4.24	0.31	-0.04	-0.01	1.08	0.69	0.3	0.0	0.0	5.8	2.5
59 - tienen	0.71	5.96	0.47	-0.81	0.01	-0.52	0.28	0.5	1.9	0.0	0.9	0.3
60 - un	0.71	6.04	0.28	0.54	-0.10	1.55	0.92	0.2	0.8	0.0	7.9	3.0
61 - uso	1.06	4.06	0.15	0.39	0.06	1.21	0.49	0.1	0.6	0.0	7.2	1.3
62 - van	0.88	6.92	-1.63	0.31	0.50	-0.13	-0.56	7.2	0.3	1.0	0.1	1.4
63 - vocabulario	2.30	1.85	0.39	0.50	-0.27	-0.14	0.26	1.1	2.3	0.8	0.2	0.8
64 - y	4.07	0.94	0.29	0.23	-0.01	-0.07	-0.06	1.1	0.9	0.0	0.1	0.1

Tabla 6.10: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 5 figuran en negrita. En este caso, la contribución media = 1,6, calculada dividiendo 100 por las 64 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5												
INDIVIDUOS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
IDENTIFICADOR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EC1	5.31	3.14	0.01	0.34	1.12	-0.01	-0.87	0.0	2.5	30.2	0.0	20.2
EC2	1.77	4.10	0.10	0.45	0.07	0.44	0.35	0.1	1.4	0.0	1.6	1.1
EC3	2.65	4.40	0.00	0.45	0.09	-0.27	-0.39	0.0	2.2	0.1	0.9	2.1
EC4	3.54	2.07	0.15	-0.35	-0.08	0.11	0.09	0.2	1.7	0.1	0.2	0.1
EC5	3.19	3.16	0.56	-1.04	-0.10	0.05	0.17	3.0	13.8	0.1	0.0	0.4
EC6	6.02	1.50	0.21	0.26	-0.14	-0.16	-0.59	0.8	1.6	0.5	0.7	10.6
EP1	2.83	3.25	-0.13	-0.07	-0.56	-0.14	-0.06	0.2	0.1	4.0	0.3	0.1
EP2	3.01	4.72	-1.85	-0.21	-0.43	0.27	-0.50	31.6	0.5	2.6	1.0	3.8
EP3	0.88	11.41	0.56	-0.97	-0.48	0.11	-0.24	0.8	3.3	0.9	0.0	0.3
EP4	2.65	5.67	-2.18	-0.27	-0.31	-0.02	-0.24	38.4	0.8	1.2	0.0	0.7
EP5	3.89	2.26	0.43	-0.11	0.17	-0.11	-0.25	2.2	0.2	0.5	0.2	1.2
EP6	4.07	2.72	0.57	-0.43	-0.38	-0.18	-0.10	4.0	3.0	2.6	0.6	0.2
EP7	10.80	1.17	0.11	0.09	0.11	0.78	0.38	0.4	0.4	0.6	30.4	7.8
ER1	4.07	3.81	0.36	0.96	-0.64	-0.62	-0.56	1.6	15.2	7.6	7.2	6.3
ER2	2.83	3.39	0.04	0.64	-0.14	0.85	0.49	0.0	4.7	0.3	9.5	3.4
ER3	5.84	1.60	0.23	-0.42	0.26	0.34	-0.15	0.9	4.1	1.8	3.2	0.6
ER4	2.48	3.37	0.39	0.26	-0.27	0.47	0.39	1.1	0.7	0.8	2.5	1.9
ER5	7.08	1.29	0.16	0.09	0.18	0.04	0.06	0.6	0.2	1.0	0.1	0.1
EH1	5.31	2.38	0.13	-0.89	0.35	-0.55	-0.05	0.3	16.9	2.9	7.5	0.1
EH2	1.42	8.36	-0.65	0.46	0.70	-0.28	0.76	1.8	1.2	3.1	0.5	4.1
EH3	3.19	4.18	0.41	-0.07	-0.44	-1.09	0.82	1.6	0.1	2.7	17.6	10.6
EH4	3.54	2.62	0.23	1.01	-0.33	0.07	-0.07	0.6	14.4	1.7	0.1	0.1
EH5	2.12	3.97	0.24	0.22	-0.42	-0.50	0.32	0.4	0.4	1.7	2.4	1.1
EH6	2.83	3.29	-0.09	-0.77	0.30	0.10	-0.24	0.1	6.7	1.2	0.1	0.8
EH7	2.30	8.05	-0.87	0.62	1.45	-1.10	1.32	5.4	3.5	21.9	12.9	20.0
EH8	6.37	1.72	-0.45	-0.11	-0.59	-0.12	0.27	4.0	0.3	9.9	0.4	2.3

Tabla 6.11: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 5 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =3.9, calculada dividiendo 100 por los 26 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5													
MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					
LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
ESCUELA													
Céntrica	6	127.00	0.8	0.2	1.3	-0.1	-2.1	0.30	0.07	0.46	-0.04	-0.77	4.26
Periférica	7	159.00	-1.1	-0.8	-0.9	1.8	0.0	-0.38	-0.26	-0.29	0.59	0.02	4.69
Rural	5	126.00	1.0	1.0	-0.2	0.8	-0.1	0.39	0.41	-0.09	0.32	-0.03	4.26
Hogar	8	153.00	-0.6	-0.4	0.0	-2.8	2.2	-0.18	-0.13	-0.01	-0.84	0.65	3.54
POSICIÓN													
DIR	4	87.00	0.7	1.1	-0.1	0.1	-1.3	0.35	0.54	-0.05	0.04	-0.61	6.20
DOC	17	381.00	0.1	-1.4	0.4	0.8	-0.1	0.02	-0.20	0.06	0.11	-0.01	1.09
AUX	5	97.00	-0.9	0.7	-0.5	-1.2	1.4	-0.39	0.30	-0.20	-0.48	0.59	5.79

Tabla 6.12: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores test $\geq \pm 1,96$ sobre los ejes 1 a 5 figuran en negrita.

Estos valores muestran que las modalidades Escuela-Hogar y Escuela Céntrica indican diferencias léxicas significativas sobre los ejes 4 (la Escuela-Hogar) y 5 (ambas modalidades). Por razones de espacio y claridad expositiva no presentaremos los planos conformados por dichos ejes, sino sólo el plano conformado por los ejes 1 y 5 en la Figura 6.9.

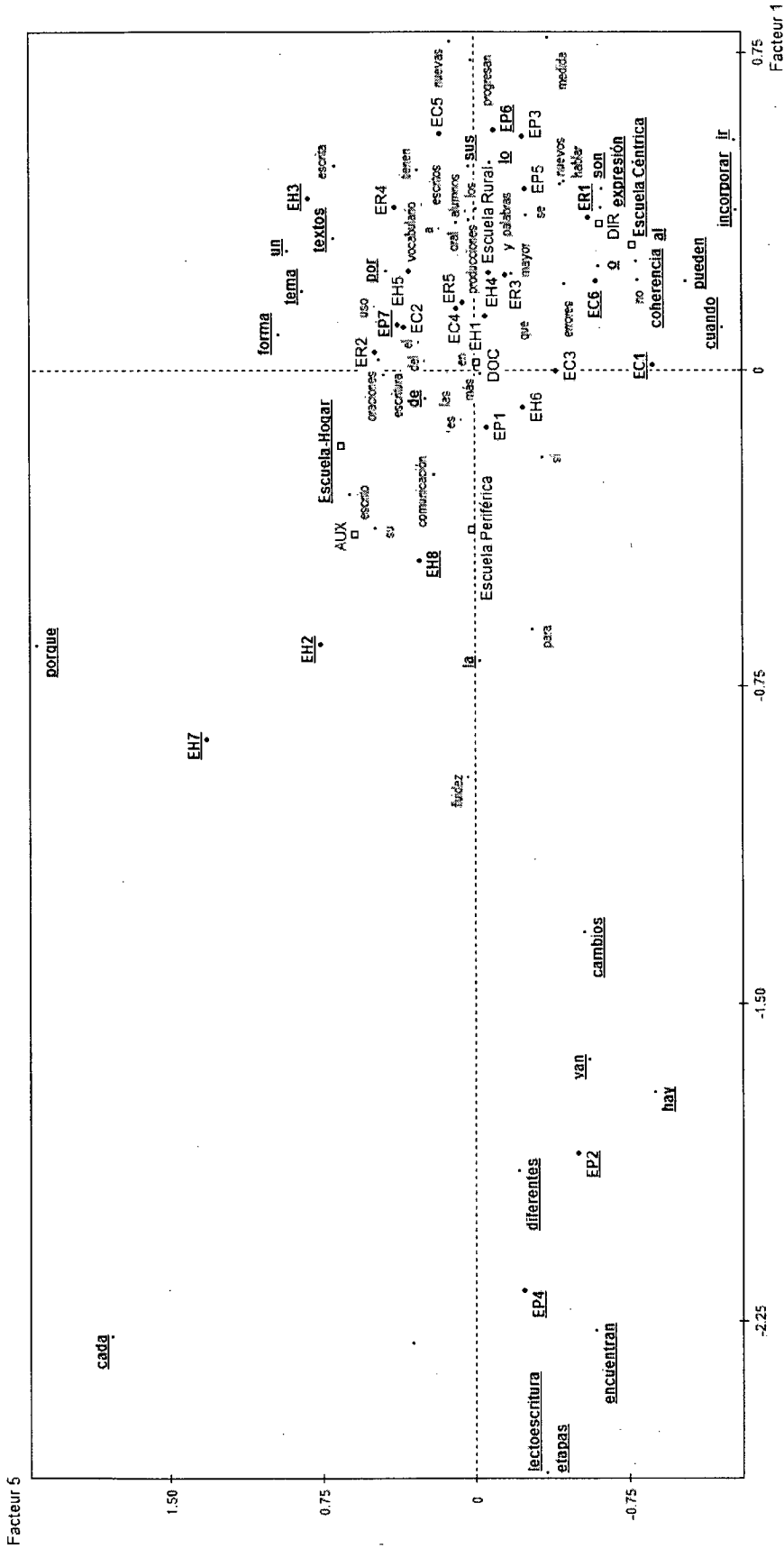


Figura 6.9: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta II.1. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (3.9 y 1.6 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor $\geq \pm 1,96$.

A partir del análisis del plano conformado por los ejes 1 y 5 (ver Figura 6.9), distinguimos tres grupos de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (semiplano superior). Caracterizado por las palabras *cada, de, forma, por, porque, tema, textos, un*; así como por los docentes EP7, EH2, EH3, EH7 y EH8.

Comparte la palabra *la* con el Grupo 2. Es ilustrado por Escuela-Hogar.

EP7: *el progreso de la escritura en mis alumnos a través de la reescritura de textos, explicaciones sobre un tema, narración de situaciones. comúnmente es necesario reescribir los textos con/junto a ellos, para que puedan autocorregirse. indicadores - uso de puntuación, mayor descripción en las explicaciones, uso de oraciones (con más detalles y más extensas). // se nota mayores cambios en la expresión oral en la fundamentación de sus opiniones, sus posturas frente a un tema que les es de interés y en los cuales se sienten parte. explicación utilizando vocabulario específico del tema. uso de palabras precisas en oraciones descriptivas.*

EH2: *en la escritura de oraciones. // porque van aprendiendo más cosas.*

EH3: *porque expresan en forma escrita lo que dicen en forma verbal. por sus producciones por el vocabulario utilizado // vocabulario más fluido. palabras nuevas*

EH7: *porque con el transcurso del tiempo y según la edad evolutiva de cada educando su desempeño escrito es cada vez más amplio.*

EH8: *el aspecto que considero son su estado de ánimo a la hora de realizar las tareas. buscar libros por sí solos. y las diferentes etapas por la cual transita el niño en la apropiación de la lectoescritura. // "forma de comunicar". "forma de habla". pronunciaciones de las palabras. la comunicación entre los niños a la hora del juego*

Los docentes de este grupo manifiestan que sus alumnos progresan al escribir y reescribir sus producciones, proceso en el que ven necesaria la intervención del docente (EP7: *el progreso de la escritura en mis alumnos a través de la reescritura de textos [...] comúnmente es necesario reescribir los textos con/junto a ellos, para que puedan autocorregirse*). Indicadores de estos progresos son oraciones y textos cada vez extensos (EP7: *uso de oraciones [...] más extensas // EH2: en la escritura de oraciones // EH7: su desempeño escrito es cada vez más amplio*), en los que los alumnos logran incorporar más detalles y vocabulario (EP7: *con más detalles // EH3: por sus producciones por el vocabulario utilizado*), permitiéndoles expresar en forma escrita los mismos temas que en forma oral (EH3: *porque expresan en forma escrita lo que dicen en forma verbal*). Estos progresos se deben principalmente a la cada vez mayor edad de los alumnos, pasando por distintas etapas en su aprendizaje (EH7: *con el transcurso del tiempo y según la edad*

evolutiva de cada educando // EH8: las diferentes etapas por la cual transita el niño en la apropiación de la lectoescritura). Sin embargo, no se trataría de un progreso estable, sino modulado por factores afectivos (EH8: el aspecto que considero son su estado de ánimo a la hora de realizar las tareas).

Con respecto a los cambios en la expresión oral de sus alumnos, estos docentes señalan éstos se producen fundamentalmente en el uso de vocabulario más preciso y específico para los distintos temas, así como en la pronunciación (EP7: *explicación utilizando vocabulario específico del tema. uso de palabras precisas en oraciones descriptivas // EH3: vocabulario más fluido // EH8: pronunciaciones de las palabras*), permitiéndoles mejorar la comunicación tanto al posicionarse frente a un tema que es de su interés, como al jugar con sus pares (EP7: *fundamentación de sus opiniones, sus posturas frente a un tema que les es de interés // EH8: “forma de comunicar”. “forma de habla” [...] la comunicación entre los niños a la hora del juego*).

Grupo 2 (cuadrante inferior derecho). Caracterizado por las palabras *al, coherencia, cuando, expresión, incorporar, ir, pueden, son, sus*; así como por los docentes EC1, EC6, EP6 y ER1. Se encuentra ilustrado por la Escuela Céntrica.

EC1: *cuando no se resisten tanto al hecho de escribir, cuando le van tomando “gusto”. cuando el relato es más variado o rico o la expresión es más creativa. cuando pueden incorporar en el mismo la normativa enseñada. // pueden expresarse con mayor soltura y participar más en las propuestas orales (segundo grado)*

EC6: *progresan cuando son capaces de incorporar en sus producciones escritas lo que se va enseñando como contenido del área, por ejemplo, ir logrando coherencia y cohesión, creatividad y capacidad de síntesis... // sí, hay cambios en la expresión oral. los más importantes son mayor vocabulario, expresión de sentimientos y conclusiones sobre diversos temas, seguridad al hablar.*

EP6: *progresan a medida que usan espontáneamente lo trabajado en clase. son indicadores de sus progresos las incorporaciones de los contenidos del área en sus escritos. // incorporan nuevas palabras. son capaces de producir mensajes formales o precisos si se lo proponen.*

ER1: *al ir progresando y alcanzando nuevos estadios en la adquisición del lenguaje. al ir estructurando oraciones (usando conectores y palabras nuevas). // sí, se modifica el vocabulario. prestan atención a la pronunciación. buscan sinónimos naturalmente. son más expresivos al hablar.*

Los docentes de este grupo afirman que sus alumnos progresan en su dominio de la escritura cuando logran ajustar sus producciones de acuerdo con los aspectos normativos (EC1: *cuando pueden incorporar en el mismo la normativa enseñada*) y cuando pueden incorporar en sus escritos los contenidos trabajados en clase (EC6: *progresan cuando son capaces de incorporar en sus producciones escritas lo que se va enseñando como contenido del área // EP6: progresan a medida que usan espontáneamente lo trabajado en clase. son indicadores de sus progresos las incorporaciones de los contenidos del área en sus escritos*). También señalan que sus alumnos progresan cuando logran una expresión escrita con mayor complejidad estructural, más cohesiva y coherente respecto de la construcción textual (EC1: *cuando el relato es más variado o rico // EC6: ir logrando coherencia y cohesión [...] y capacidad de síntesis... // ER1: al ir estructurando oraciones (usando conectores y palabras nuevas)*), en la cual pueden dar lugar a su propia creatividad (EC1: *cuando [...] la expresión es más creativa // EC6: ir logrando [...] creatividad*). Hacen referencia además a aspectos vinculados a su mayor predisposición para escribir (EC1: *cuando no se resisten tanto al hecho de escribir, cuando le van tomando “gusto”*).

Con respecto a los progresos de sus alumnos en la expresión oral, estos docentes manifiestan que los observan fundamentalmente en la incorporación de nuevo vocabulario, ampliando su repertorio léxico (EC6: *los más importantes son mayor vocabulario // EP6: incorporan nuevas palabras // ER1: sí, se modifica el vocabulario [...] buscan sinónimos naturalmente.*), así como en la mayor fluidez, expresividad y seguridad de sus intervenciones orales (EC1: *pueden expresarse con mayor soltura y participar más en las propuestas orales // EC6: expresión de sentimientos [...] seguridad al hablar // ER1: son más expresivos al hablar*), y en la elaboración de mensajes orales adaptados a la función de la intervención y a las características de la situación

comunicativa (EC6: *conclusiones sobre diversos temas // EP6: son capaces de producir mensajes formales o precisos si se lo proponen*).

Grupo 3 (cuadrante inferior izquierdo). Caracterizado por las palabras *cambios, diferentes, encuentran, etapas, hay, lectoescritura, van;* y por los docentes EP2 y EP4.

EP2: *van superando diferentes etapas de la lectoescritura. // si hay cambios encuentran en la escuela la adecuación para comunicarse con más fluidez.*

EP4: *van superando diferentes etapas conflictivas de la lectoescritura. // si hay cambios. encuentran en la escuela la adecuación comunicativa de cada situación.*

Los docentes de este grupo manifiestan que sus alumnos progresan en el dominio de la lectoescritura conforme superan sucesivas etapas evolutivo-educativas (EP2: *van superando diferentes etapas de la lectoescritura*), cuyos rasgos o hitos no precisan.

Con respecto a los cambios en la expresión oral de sus alumnos, estos docentes señalan la influencia de la escuela en la mayor adecuación comunicativa y fluidez de los mensajes (EP2: *encuentran en la escuela la adecuación para comunicarse con más fluidez // EP4: la adecuación comunicativa de cada situación*).

En suma, los docentes consultados dan cuenta de diferentes ideas sobre el progreso en las expresiones escritas y orales de sus alumnos.

Los docentes del Grupo 1 manifiestan que sus alumnos logran gradualmente escribir oraciones y textos más extensos gracias al trabajo de reescritura junto con el docente, pudiendo abordar las mismas temáticas que en forma oral, y que oralmente logran posicionarse frente a diferentes temas y mejorar su comunicación en términos generales a partir del uso de vocabulario más preciso. Estos cambios se deben a factores mayormente pedagógicos, vinculados al proceso de escolarización. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela-Hogar.

Por su parte, los docentes del Grupo 2 expresan que el progreso de sus alumnos al escribir se verifica en su mayor dominio de aspectos normativos y textuales de la escritura, en la incorporación de los contenidos trabajados en clase y en su mejor predisposición para escribir, cuyos indicadores serían el dar lugar a su creatividad y subjetividad. Con respecto a los progresos en la oralidad, estos docentes señalan, además de la mayor amplitud, la capacidad producir mensajes adaptados a la función discursiva y situación comunicativa. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Céntrica.

Por último, los docentes del Grupo 3 señalan que sus alumnos progresan en el dominio de la lectoescritura al superar las distintas etapas de su aprendizaje, sin precisarlas, y mencionan la adecuación y fluidez comunicativas como aspectos que darían cuenta de los progresos en la expresión oral de sus alumnos, nuevamente, sin especificar esto último.

Parecería entonces que nos encontramos ante docentes que transmiten visiones diferenciadas respecto de cómo y en qué aspectos se producen los progresos en el aprendizaje de la lengua oral y escrita de sus alumnos. Mientras los docentes del Grupo 1 parecen centrarse fundamentalmente en la extensión y la especificidad del vocabulario, otorgándole al docente y al avance evolutivo-educativo un rol importante en los progresos de los alumnos, los docentes del Grupo 2, si bien hacen mención al léxico, se centran en aspectos normativos, textual-discursivos y en la adecuación funcional y situacional de sus producciones, enfatizando el uso de la escritura para dar cuenta de los conocimientos adquiridos y los procesos por los que atraviesan los alumnos en su incorporación de la comunicación escrita. Por último, los docentes del Grupo 3 señalan la superación de distintas etapas educativo-evolutivas y en la resolución distintas instancias comunicativas, sin realizar especificaciones.

6.2.2. Dificultades de los alumnos al escribir

¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que percibe en los alumnos de esta escuela a la hora de escribir? Especifique tres. ¿A qué atribuye cada una de ellas? Especifique.

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por 25 docentes (uno de ellos, EH5, fue filtrado por presentar una contribución demasiado alta, la cual absorbía gran parte de las diferencias que dan origen a los grupos) y las 81 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. La Figura 6.10 muestra los valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los porcentajes de la inercia que explica cada eje. Para el análisis de los resultados elegimos, en esta oportunidad, los cinco primeros ejes. Si bien la lectura del histograma indica un salto importante en el decrecimiento de los valores propios entre los ejes 4 y 5, con un decrecimiento muy gradual a partir del Eje 5, la lectura de los resultados nos muestra que sobre este eje se ve representada una de las modalidades de la variable escuela. Por tal razón, decidimos incorporarlo.

HISTOGRAMME DES 24 PREMIERES VALEURS PROPRES				
NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENTAGE	POURCENTAGE CUMULE	
1	0.3704	10.94	10.94	*****
2	0.2847	8.41	19.36	*****
3	0.2689	7.94	27.30	*****
4	0.2546	7.53	34.83	*****
5	0.2215	6.55	41.38	*****
6	0.2065	6.10	47.48	*****
7	0.1963	5.80	53.28	*****
8	0.1741	5.14	58.42	*****
9	0.1620	4.79	63.21	*****
10	0.1469	4.34	67.55	*****
11	0.1376	4.06	71.62	*****
12	0.1271	3.76	75.37	*****
13	0.1245	3.68	79.05	*****
14	0.1099	3.25	82.30	*****
15	0.1026	3.03	85.33	*****
16	0.0908	2.68	88.01	*****
17	0.0774	2.29	90.30	*****
18	0.0723	2.14	92.43	*****
19	0.0681	2.01	94.45	*****
20	0.0560	1.65	96.10	*****
21	0.0492	1.45	97.55	*****
22	0.0450	1.33	98.88	*****
23	0.0373	1.10	99.99	*****
24	0.0005	0.01	100.00	*

Figura 6.10: Histograma de valores propios.

Las tablas 6.13 y 6.14 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, en tanto que la Tabla 6.15 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

FRECUENCIAS			COORDENADAS					CONTRIBUCIONES				
IDEN - PALABRAS	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	3.02	1.60	0.37	0.16	0.41	-0.14	0.30	1.1	0.3	1.9	0.2	1.3
2 - al	0.64	4.04	0.14	-0.04	0.48	1.17	-0.92	0.0	0.0	0.6	3.4	2.4
3 - algunos	0.48	23.19	-1.54	1.56	0.75	1.01	1.18	3.1	4.1	1.0	1.9	3.0
4 - atención	1.11	3.87	-1.15	-0.26	-0.13	-0.38	-0.40	4.0	0.3	0.1	0.6	0.8
5 - coherencia	0.64	5.28	0.77	-0.61	0.63	-0.02	0.18	1.0	0.8	0.9	0.0	0.1
6 - como	0.95	4.56	0.44	-0.73	0.61	-0.64	-0.54	0.5	1.8	1.3	1.5	1.3
7 - con	1.43	2.18	-0.45	0.42	0.19	0.63	0.08	0.8	0.9	0.2	2.2	0.0
8 - concentración	0.48	5.93	0.34	-0.29	0.07	-0.05	0.75	0.1	0.1	0.0	0.0	1.2
9 - conceptos	0.48	18.97	-1.48	0.65	1.68	2.38	-0.76	2.8	0.7	5.0	10.6	1.2
10 - consignas	0.48	10.56	1.45	1.12	1.17	-1.29	-0.69	2.7	2.1	2.4	3.1	1.0
11 - cuesta	1.27	3.49	0.67	0.05	0.65	-0.16	0.12	1.5	0.0	2.0	0.1	0.1
12 - da	0.48	12.96	1.28	1.62	-1.39	-0.29	-0.92	2.1	4.4	3.4	0.2	1.8
13 - dan	0.48	4.31	0.64	-0.55	-0.14	0.53	-0.88	0.5	0.5	0.0	0.5	1.7
14 - de	10.81	0.43	-0.49	-0.11	-0.19	-0.18	0.03	6.9	0.5	1.4	1.4	0.0
15 - del	0.48	4.88	0.02	-0.39	-0.49	-0.15	0.40	0.0	0.2	0.4	0.0	0.3
16 - desgano	0.48	9.32	-0.96	0.27	0.30	0.42	0.22	1.2	0.1	0.2	0.3	0.1
17 - desinterés	0.64	7.00	-1.95	0.40	0.50	0.11	-0.16	6.6	0.4	0.6	0.0	0.1
18 - desvalorización	0.48	9.73	-1.13	0.46	1.20	1.59	0.55	1.6	0.3	2.6	4.7	0.6
19 - difícil	0.48	12.39	-0.05	0.42	0.37	-1.01	0.61	0.0	0.3	0.2	1.9	0.8
20 - en	2.54	1.40	-0.45	0.38	0.00	-0.23	0.19	1.4	1.3	0.0	0.5	0.4
21 - en	4.29	0.45	0.21	0.15	-0.18	0.18	0.08	0.5	0.3	0.5	0.6	0.1
22 - errores	0.48	8.43	-1.67	-0.54	-0.45	-1.42	-0.74	3.6	0.5	0.4	3.8	1.2
23 - es	1.11	3.75	0.16	0.14	-0.14	-0.41	-0.09	0.1	0.1	0.1	0.7	0.0
24 - escriben	0.79	4.45	1.01	-0.61	0.78	-0.37	-0.37	2.2	1.0	1.8	0.4	0.5
25 - escribieron	0.48	5.21	0.61	-1.38	-0.31	0.38	0.59	0.5	3.2	0.2	0.3	0.8
26 - escribir	1.43	2.96	0.26	0.30	0.67	-0.37	0.15	0.3	0.4	2.4	0.8	0.2
27 - escrita	0.64	5.54	0.35	-1.17	-0.17	0.26	1.57	0.2	3.1	0.1	0.2	7.1
28 - escrito	0.48	10.59	0.23	-0.22	0.01	0.38	1.03	0.1	0.1	0.0	0.3	2.3
29 - escritura	0.79	5.89	-0.07	0.71	-0.28	-0.02	0.42	0.0	1.4	0.2	0.0	0.6
30 - estimulación	0.32	15.14	-2.29	-0.55	-0.58	-1.86	-0.60	4.5	0.3	0.4	4.3	0.5
31 - están	0.64	3.93	0.82	-0.34	-0.03	0.51	-0.28	1.2	0.3	0.0	0.6	0.2
32 - etc	0.48	4.98	-0.19	-0.61	-0.07	0.23	-0.09	0.0	0.6	0.0	0.1	0.0
33 - expresar	0.48	6.94	0.17	-1.24	-0.13	0.21	1.50	0.0	2.6	0.0	0.1	4.8
34 - falta	3.18	1.51	-0.66	-0.48	-0.32	-0.47	-0.01	3.7	2.6	1.2	2.7	0.0
35 - familia	0.64	5.33	-1.45	-0.24	-0.31	-0.78	-0.48	3.6	0.1	0.2	1.5	0.6
36 - forma	0.64	4.92	0.41	-0.57	-0.54	0.02	1.40	0.3	0.7	0.7	0.0	5.7
37 - hacen	0.48	6.51	0.05	0.48	-0.70	-0.24	0.22	0.0	0.4	0.9	0.1	0.1
38 - ideas	0.48	7.66	0.27	-1.51	-0.06	0.43	0.36	0.1	3.8	0.0	0.4	0.3
39 - interés	0.32	9.69	-0.73	-0.44	0.03	0.14	-1.03	0.5	0.2	0.0	0.0	1.5
40 - la	6.04	0.57	-0.28	0.21	-0.17	-0.31	0.05	1.2	0.9	0.7	2.2	0.1
41 - las	1.75	2.03	0.23	-0.10	0.84	-0.10	0.34	0.2	0.1	4.6	0.1	0.9
42 - le	0.79	7.10	0.85	1.25	-0.91	-0.07	0.16	1.5	4.4	2.4	0.0	0.1
43 - lee	0.48	14.30	1.16	2.05	-1.56	-0.46	-0.51	1.7	7.0	4.3	0.4	0.6
44 - leer	0.79	3.06	1.02	-0.27	-0.58	0.31	0.03	2.2	0.2	1.0	0.3	0.0
45 - les	1.27	2.56	0.74	0.53	-0.27	0.14	-0.16	1.9	1.3	0.4	0.1	0.2
46 - lo	2.70	1.17	0.53	-0.40	-0.29	0.17	0.19	2.1	1.6	0.8	0.3	0.4
47 - los	1.27	2.11	0.17	0.15	0.44	0.55	-0.24	0.1	0.1	0.9	1.5	0.3
48 - muy	0.79	3.03	0.35	0.00	0.00	-0.32	0.17	0.3	0.0	0.0	0.3	0.1
49 - no	5.25	0.92	0.51	0.17	-0.25	0.08	-0.40	3.6	0.6	1.2	0.1	3.8
50 - o	1.91	2.55	0.31	-0.78	-0.09	0.32	-0.82	0.5	4.1	0.1	0.8	5.9
51 - ortografía	2.07	2.28	-0.02	-0.45	0.63	-0.50	0.00	0.0	1.5	3.1	2.0	0.0
52 - ortográficas	0.48	9.37	-0.25	0.72	1.51	0.76	-0.13	0.1	0.9	4.1	1.1	0.0
53 - palabras	0.79	3.43	-0.90	-0.20	-0.26	-0.50	-0.74	1.8	0.1	0.2	0.8	1.9
54 - para	1.27	3.67	-0.62	-0.08	0.35	0.55	0.03	1.3	0.0	0.6	1.5	0.0
55 - parte	0.48	9.21	-1.60	-0.84	-0.58	-1.37	0.14	3.3	1.2	0.6	3.5	0.0
56 - pero	0.79	3.67	0.49	0.28	-0.15	0.33	0.15	0.5	0.2	0.1	0.3	0.1
57 - poca	0.48	9.28	0.28	-0.70	-0.06	0.54	1.35	0.1	0.8	0.0	0.5	3.9
58 - poco	0.64	4.69	-0.56	-0.10	0.24	0.63	0.11	0.5	0.0	0.1	1.0	0.0
59 - por	1.91	1.82	-0.59	0.29	0.18	0.29	-0.07	1.8	0.6	0.2	0.6	0.0
60 - porque	0.48	30.84	1.60	0.30	4.15	-2.84	-0.14	3.3	0.2	30.6	15.1	0.0
61 - problemas	0.48	6.59	-0.37	0.41	-0.03	0.31	1.32	0.2	0.3	0.0	0.2	3.8
62 - producción	0.48	13.04	-1.02	1.43	0.96	1.54	0.40	1.3	3.4	1.6	4.5	0.3
63 - puntuación	1.43	1.85	0.18	-0.58	-0.06	0.38	-0.41	0.1	1.7	0.0	0.8	1.1
64 - que	4.61	0.53	0.23	0.12	-0.18	-0.03	0.37	0.7	0.2	0.6	0.0	2.9
65 - reglas	0.48	9.11	0.43	0.19	1.00	-0.42	0.11	0.2	0.1	1.8	0.3	0.0
66 - saben	0.48	10.04	0.88	-0.95	-0.27	0.42	1.78	1.0	1.5	0.1	0.3	6.8
67 - se	2.54	2.35	0.41	0.90	-0.58	-0.09	-0.09	1.2	7.2	3.2	0.1	0.1
68 - si	0.48	3.42	0.84	-0.98	-0.28	0.55	-0.21	0.9	1.6	0.1	0.6	0.1
69 - signos	0.95	4.42	0.07	-0.84	-0.02	0.39	-1.23	0.0	2.4	0.0	0.6	6.5
70 - su	0.48	4.57	0.18	0.75	-0.43	-0.10	0.05	0.0	0.9	0.3	0.0	0.0
71 - sus	0.64	3.79	0.49	-0.43	-0.36	0.29	-0.72	0.4	0.4	0.3	0.2	1.5
72 - textos	0.79	6.46	-0.62	0.25	0.66	1.10	-0.33	0.8	0.2	1.3	3.7	0.4
73 - tienen	0.48	16.47	1.17	-1.75	-0.05	1.09	-1.63	1.8	5.1	0.0	2.2	5.7

74 - todo	0.48	7.46	0.99	1.30	0.09	-0.50	-0.39	1.3	2.8	0.0	0.5	0.3
75 - un	0.64	10.86	-0.09	-0.91	0.39	0.08	0.32	0.0	1.9	0.4	0.0	0.3
76 - una	0.64	5.52	0.02	0.12	-0.06	-0.29	-0.37	0.0	0.0	0.0	0.2	0.4
77 - uso	0.48	11.38	-0.62	-0.45	0.09	0.26	-0.91	0.5	0.3	0.0	0.1	1.8
78 - veces	0.64	3.99	0.68	0.00	-0.18	0.19	0.30	0.8	0.0	0.1	0.1	0.3
79 - vocabulario	0.48	8.31	-0.18	0.08	-0.73	-0.41	1.02	0.0	0.0	0.9	0.3	2.3
80 - vuelven	0.48	5.85	0.98	-1.22	-0.19	0.64	0.64	1.2	2.5	0.1	0.8	0.9
81 - y	3.50	0.93	-0.03	0.29	-0.02	0.33	-0.27	0.0	1.0	0.0	1.5	1.1

Tabla 6.13: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 5 figuran en negrita. En este caso, la contribución media = 1.23, calculada dividiendo 100 por las 81 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5

INDIVIDUOS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					
IDENTIFICADOR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EC1	4.93	2.25	-0.25	-0.28	-0.11	-0.26	-0.47	0.9	1.4	0.2	1.4	5.0
EC2	2.07	6.12	-0.57	-0.11	0.18	0.40	0.23	1.8	0.1	0.2	1.3	0.5
EC3	4.13	5.04	-0.94	0.83	0.39	0.51	0.55	9.8	10.0	2.3	4.2	5.7
EC4	2.23	4.35	0.44	0.27	-0.02	-0.03	0.39	1.2	0.6	0.0	0.0	1.6
EC5	1.43	6.87	-0.67	-0.71	-0.08	-0.19	-0.68	1.7	2.5	0.0	0.2	3.0
EC6	2.54	8.02	-1.03	0.62	1.24	1.60	-0.29	7.3	3.4	14.5	25.6	1.0
EP1	1.91	4.66	-0.23	-0.01	-0.16	-0.64	0.18	0.3	0.0	0.2	3.0	0.3
EP2	3.18	3.78	-1.37	-0.27	-0.30	-0.93	-0.27	16.1	0.8	1.1	10.8	1.1
EP3	3.50	6.16	1.02	1.36	-0.95	-0.25	-0.46	9.9	22.7	11.7	0.9	3.4
EP4	3.02	4.06	-1.42	-0.31	-0.30	-0.95	-0.29	16.4	1.0	1.0	10.7	1.2
EP5	7.95	1.62	0.37	0.36	0.05	0.13	-0.30	3.0	3.7	0.1	0.6	3.3
EP6	7.00	1.55	-0.12	0.27	-0.19	-0.11	0.17	0.3	1.8	0.9	0.3	0.9
EP7	5.25	1.91	0.17	0.18	0.08	0.18	-0.11	0.4	0.6	0.1	0.7	0.3
ER1	4.29	2.54	0.07	0.56	-0.53	-0.18	0.20	0.1	4.7	4.5	0.6	0.8
ER2	3.02	3.16	-0.27	0.33	-0.29	-0.25	0.47	0.6	1.2	1.0	0.7	3.1
ER3	3.02	4.60	-0.09	-0.72	0.24	0.30	0.51	0.1	5.5	0.7	1.1	3.5
ER4	5.72	3.36	0.71	-0.93	-0.03	0.55	-0.77	7.8	17.5	0.0	6.9	15.2
ER5	8.90	1.15	0.30	-0.13	-0.26	0.07	-0.37	2.1	0.5	2.3	0.2	5.6
EH1	3.66	3.51	-0.14	-0.76	-0.31	-0.19	0.77	0.2	7.5	1.3	0.5	9.7
EH2	1.59	6.47	0.11	0.85	-0.13	0.23	0.30	0.1	4.0	0.1	0.3	0.7
EH3	9.06	2.03	0.54	-0.51	-0.14	0.21	0.84	7.0	8.2	0.6	1.6	28.6
EH4	2.70	4.00	0.20	-0.23	0.44	-0.17	0.06	0.3	0.5	1.9	0.3	0.0
EH6	4.45	2.76	-0.63	-0.19	0.13	0.41	-0.49	4.8	0.6	0.3	2.9	4.9
EH7	2.86	4.83	0.42	0.36	1.03	-0.64	0.21	1.3	1.3	11.4	4.5	0.6
EH8	1.59	14.66	1.25	0.06	2.71	-1.83	-0.20	6.7	0.0	43.5	20.9	0.3

Tabla 6.14: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 a 5 figuran en negrita. En este caso, la contribución media = 4, calculada dividiendo 100 por los 25 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					DISTO.
LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
ESCUELA													
Céntrica	6	109.00	-2.3	0.9	1.4	1.7	-0.1	-0.84	0.32	0.49	0.61	-0.05	5.86
Periférica	7	200.00	-0.4	1.6	-1.1	-1.3	-1.0	-0.13	0.51	-0.36	-0.41	-0.32	2.91
Rural	5	157.00	1.0	-1.0	-0.9	0.6	-0.8	0.39	-0.39	-0.38	0.25	-0.33	3.73
Hogar	7	163.00	1.1	-1.4	1.5	-0.4	2.3	0.35	-0.46	0.48	-0.14	0.75	4.28
POSICIÓN													
DIR	4	111.00	-0.9	2.0	1.0	1.6	0.2	-0.41	0.94	0.47	0.73	0.07	5.82
DOC	17	445.00	0.6	-1.6	-2.6	-0.6	0.2	0.08	-0.23	-0.36	-0.09	0.03	0.90
AUX	4	73.00	0.3	-0.1	3.2	-1.2	-0.7	0.13	-0.06	1.50	-0.58	-0.32	8.83

Tabla 6.15: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores $\geq \pm 1,96$ sobre los cinco ejes figura en negrita.

Estos valores muestran que las modalidades Escuela Céntrica y Escuela-Hogar indican diferencias léxicas de importancia estadística sobre los ejes 1 y 5

respectivamente. Asimismo, la modalidad directivos (DIR) indica diferencias léxicas de importancia estadística en el Eje 2, en tanto que las modalidades docente de grado (DOC) y auxiliar (AUX) lo hacen en el Eje 3. Por razones de espacio y claridad expositiva optamos por presentar el plano factorial conformado por los ejes 1 y 5 (ver Figura 6.11); sin embargo, haremos referencia a información relevante aportada por los planos conformados por los ejes 1 a 4, particularmente en referencia a modalidades de las variables ilustrativas.

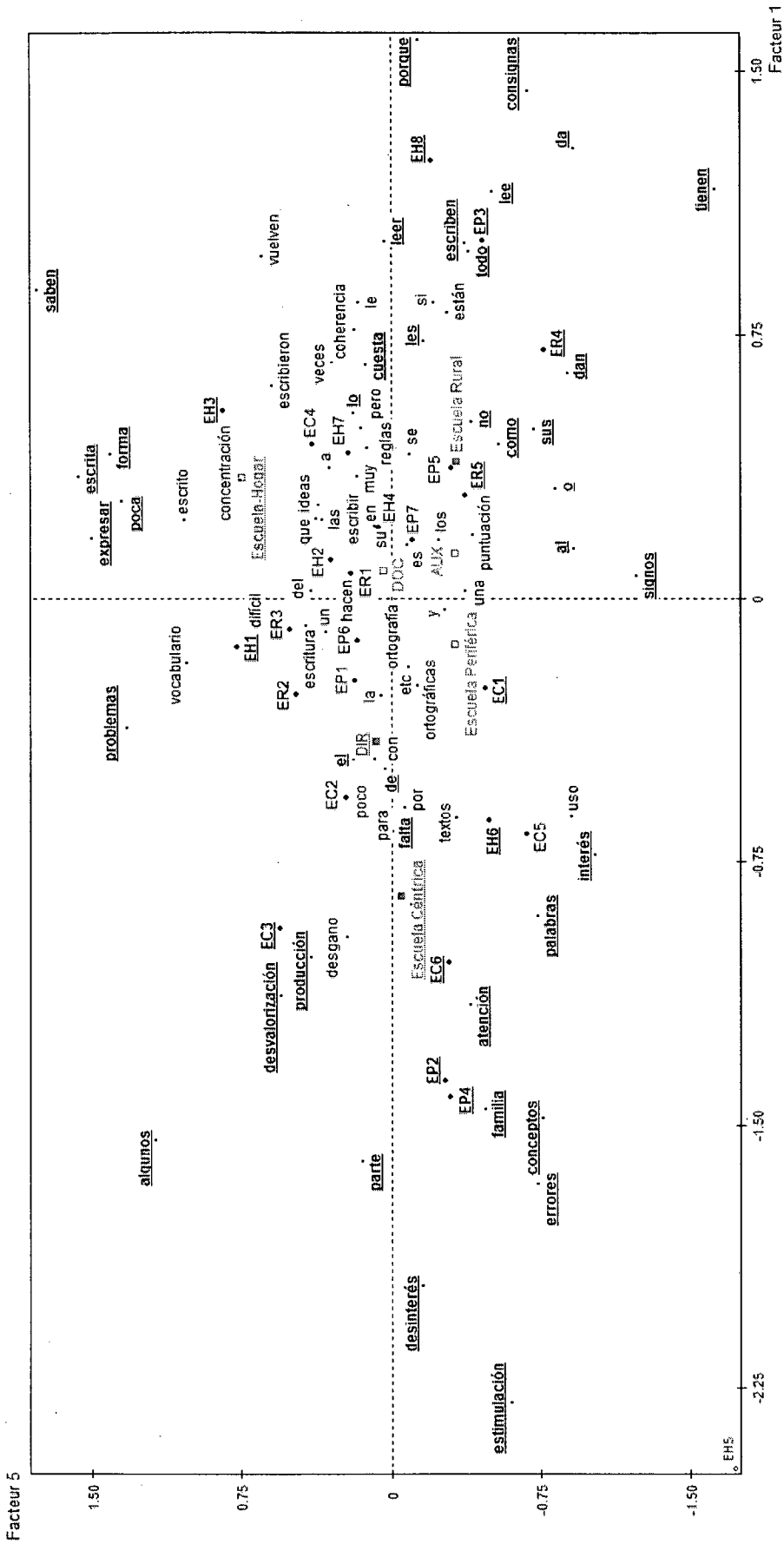


Figura 6.11: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta II.2. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 5. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (4 y 1.23 respectivamente respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor $\geq \pm 1,96$.

A partir del análisis del plano factorial conformado por los ejes 1 y 5 (ver Figura 6.11), distinguimos tres grupos de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (semiplano superior, zona centro-derecha). Caracterizado por las palabras *escrita, expresar, forma, poca, problemas, saben*; así como por los docentes EH1 y EH3. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela-Hogar y por los docentes auxiliares (AUX).

EH1: *organizar lo que quieren expresar desarrollar las ideas releer lo que escribieron para corregirlo. // falta de costumbre de expresarse en forma escrita. escasez de vocabulario. falta de herramientas. comprender el error como parte del aprendizaje*

EH3: *pocas ganas de escribir. (miedo) falta de creatividad. (poca) coherencia (en algunas oportunidades poca) ortografía. // muestran las producciones continuamente (cuando la están escribiendo) preguntan si está bien, no saben cómo seguir. les cuesta concentrarse. falta de concentración. escriben pero muy pocas veces vuelven a leer lo que escribieron. le cuesta expresar en forma escrita lo que saben. problemas con los tiempos verbales, puntuación, etc. no vuelven a leer lo escrito, en muchas oportunidades saben que la palabra está escrita de forma incorrecta.*

Los docentes de este grupo manifiestan que sus alumnos se encuentran con problemas para elaborar en forma escrita lo que buscan expresar (EH1: *organizar lo que quieren expresar // EH3: le cuesta expresar en forma escrita lo que saben*), mencionando como indicadores la escasa coherencia y adecuación normativa de sus escritos (EH3: *(poca) coherencia (en algunas oportunidades poca) ortografía [...] problemas con los tiempos verbales, puntuación*). Atendiendo a factores actitudinales, mencionan como dificultades el miedo, las pocas ganas y la poca creatividad, así como la poca autonomía, reflejada en dificultades para automonitorearse y necesidad de consultar reiteradamente al docente (EH1: *releer lo que escribieron para corregirlo // EH3: muestran las producciones continuamente (cuando la están escribiendo) preguntan si está bien, no saben cómo seguir [...] escriben pero muy pocas veces vuelven a leer lo que escribieron*).

Sitúan las causas de estas dificultades en la poca familiaridad con la lengua escrita y con los procesos de corrección, que implican desde su perspectiva atender al error e

incorporar la corrección, en forma autónoma o luego de la intervención del docente (EH1: *falta de costumbre de expresarse en forma escrita [...] comprender el error como parte del aprendizaje* // EH3: *no vuelven a leer lo escrito, en muchas oportunidades saben que la palabra está escrita de forma incorrecta*). También mencionan como causa la escasa concentración (EH3: *les cuesta concentrarse. falta de concentración*), así como —en otro orden— el exiguo vocabulario y los pocos recursos, estos últimos sin ser especificados (EH1: *escasez de vocabulario. falta de herramientas*).

Grupo 2 (semiplano derecho, zona inferior). Caracterizado por las palabras *al, como, consignas, cuesta, da, dan, escriben, lee, leer, les, lo, no, o, porque, signos, sus, tienen, todo*; así como por los docentes EP3, ER4, ER5 y EH8.

EP3: *no lee consignas (preguntas) no entiende lo que lee // no se le da la oportunidad de leer y pensar, se le da todo en bandeja. (se les tiene mucha consideración)*

ER4: *signos de puntuación ortografía. orden, si es largo, coherencia // están concentrados en poner sus ideas y no tienen en cuenta los signos. escriben como pronuncian, algunas letras tienen sonidos iguales o parecidos o no tienen al no leer, lo que ya escribieron, vuelven a repetir o lo dan por entendido.*

ER5: *falta de confianza, suelen negarse a leer, les da vergüenza no utilizan o muy poco la puntuación no leen lo que escriben. cuando lo hacen no se dan cuenta del error y muchas veces escriben palabras incompletas, pero las leen como si estuvieran correctas. // probablemente en alguna ocasión sus escritos fueron desvalorizado en la escuela o en sus hogares. tal vez, por evitar la frustración y dejar que escriba libremente, no se trabaja lo suficiente el tema de la puntuación o no la queda claro al alumno. falta de atención o motivación.*

EH8: *interpretar las consignas. ortografía redacción // porque escriben como hablan. porque a todos nos cuesta escribir.*

Los docentes de este grupo señalan que la dificultad principal de sus alumnos consiste en que no suelen leer ni comprender las consignas, así como tampoco sus propios escritos (EP3: *no lee consignas* // EP3: *no entiende lo que lee* // EH8: *interpretar las consignas* // ER5: *no leen lo que escriben*). Señalan además que sus producciones no suelen integrar signos de puntuación (ER4: *no tienen en cuenta los signos* // ER5: *no utilizan o muy poco la puntuación*) y que, cuando efectivamente las leen en voz alta, no advierten que gran cantidad de palabras han sido escritas en forma incompleta (ER5: *muchas veces escriben palabras incompletas, pero las leen como si estuvieran correctas*).

Sitúan las causas de estas dificultades principalmente en los enseñantes, es decir, en cómo los docentes, las instituciones educativas o, incluso, las familias llevan a cabo la enseñanza y en las consecuencias que este posicionamiento educativo conlleva. En este sentido, destacan que los enseñantes no propician un aprendizaje autónomo, proporcionándoles todos los contenidos “procesados”, buscan no exigir demasiado para evitar situaciones de frustración y llegan ocasionalmente a desvalorizar las producciones de los alumnos (EP3: *no se le da la oportunidad de leer y pensar, se le da todo en bandeja. (se les tiene mucha consideración)* // ER5: *en alguna ocasión sus escritos fueron desvalorizado en la escuela o en sus hogares. tal vez, por evitar la frustración y dejar que escriba libremente, no se trabaja lo suficiente el tema de la puntuación*). Se desprende que perciben a los alumnos en gran medida como altamente vulnerables y carentes de posibilidades de aprender (ER5: *falta de confianza, suelen negarse a leer, les da vergüenza [...] la puntuación no le queda claro al alumno*). Parte de las causas son situadas, no obstante, en el alumno, cuyas dificultades para escribir se encontrarían además en el hecho de que su escritura sea un reflejo de su oralidad y, como tal, no se ajuste a las pautas que ciñen la lengua escrita (ER4: *escriben como pronuncian* // EH8: *porque escriben como hablan*). Nuevamente, el no leer favorecería que no percibieran la falta de ajuste de la escritura a las convenciones que la regulan (ER4: *algunas letras tienen sonidos iguales o parecidos o no tienen al no leer, lo que ya escribieron, vuelven a repetir o lo dan por entendido*).

Grupo 3 (semiplano izquierdo, zona central). Caracterizado por las palabras *algunos, atención, conceptos, de, desinterés, desvalorización, el, errores, estimulación, falta, familia, interés, palabras, parte, producción*; y por los docentes EC1, EC3, EC6, EP2,

EP4 y EH6. Este grupo se encuentra ilustrado además por la Escuela Céntrica y por los directivos (DIR).

EC1: la mayoría toma el hecho de escribir como una obligación y no tanto como un disfrute. repiten errores ortográficos o de utilización de signos, mayúsculas, etc. es muy común que planteen “no se me ocurre nada o no sé qué poner...” // desgano, falta de interés. falta de atención y observación. ídem 1.

EC3: caligrafía, letra poco legible. algo que me llama la atención: algunos niños se niegan a escribir en algunos casos, el desinterés, el desgano, el apuro por cumplir y terminar de cualquier manera // desatención de este aspecto años atrás estudiando algunos casos con profesionales, ellos indican problemas emocionales desvalorización por la propia producción

EC6: respeto por las convenciones ortográficas jerarquización de conceptos capacidad de síntesis. // desinterés y desvalorización más producción textual para tener entrenamiento al respecto. ídem 2. trabajar con muchos textos, leyendo, encontrando los conceptos centrales.

EP2: el léxico. la ortografía. separación de palabras. // falta de estimulación por parte de la familia falta de atención. desinterés ante la corrección de errores.

EP4: el léxico. ortografía separación de palabras. // falta de estimulación por parte de la familia falta de atención. desinterés ante la corrección de errores.

EH6: falta de conceptos o palabras para producir en texto cuesta fundamentar respuestas, etc. falta de uso de signos de puntuación en textos (los más grandes) // escasa lectura y motivación para con ella. poco interés desde la familia con la lectura.

Al ser indagados acerca de las dificultades más frecuentes de sus alumnos al escribir, los docentes de este grupo destacan su falta de predisposición e interés, señalando que encuentran en ellos falta de motivación y de creatividad (EC1: es muy común que planteen “no se me ocurre nada o no sé qué poner...” // EC3: algunos niños se niegan a escribir en algunos casos, el desinterés, el desgano), lo cual vinculan con el hecho de que sus alumnos escriban bajo un mandato u obligación, en lugar de hacerlo por un interés personal (EC1: la mayoría toma el hecho de escribir como una obligación y no tanto como un disfrute). Manifiestan como indicadores de las dificultades señaladas errores de ortografía, dificultades para separar palabras, caligrafía poco legible y léxico escaso (EC3: caligrafía, letra poco legible // EC6: respeto por las convenciones ortográficas // EP2: el léxico. la ortografía. separación de palabras // EH6: falta de conceptos o palabras para producir un texto), las cuales vinculan a la falta de atención en la realización de las tareas (EC1: falta de atención y observación // EC3: el apuro por cumplir y terminar de cualquier manera) y al desinterés respecto de las intervenciones

del docente (EC1: *repiten errores ortográficos o de utilización de signos, mayúsculas, etc.* // EP2: *desinterés ante la corrección de errores*).

Sitúan las causas de estas dificultades en parte en los propios alumnos, señalando que ciertos problemas emocionales podrían desmotivarlos y llevarlos a una desvalorización de sus producciones escritas (EC3: *problemas emocionales desvalorización por la propia producción* // EC6: *desinterés y desvalorización*), así como también en las familias, que, desde la visión de los docentes, no acompañan ni estimulan lo necesario a los alumnos (EP4: *falta de estimulación por parte de la familia* // EH6: *poco interés desde la familia*).

En suma, a pesar de que todos los docentes consultados señalan como una de las dificultades de sus alumnos los problemas de adecuación a las pautas convencionales de ortografía y puntuación, se diferencian, sin embargo, en destacar otros aspectos problemáticos del desempeño por escrito de sus alumnos, así como en focalizar en distintas causas para dicho desempeño. Por un lado, los docentes del Grupo 1 manifiestan que sus alumnos se encuentran fundamentalmente con dificultades para expresar por escrito lo que desean comunicar, aspecto que se encontraría altamente relacionado con otra dificultad, la falta de autonomía al escribir y la permanente consulta al docente. Las causas principales de estas dificultades son situadas por estos docentes en la poca familiaridad de los alumnos con la lengua escrita y con el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y corrección en la escuela, a lo cual se añadiría su escasa concentración, tal vez vinculada a lo previo. Ilustran este grupo las modalidades Escuela-Hogar y docentes auxiliares. Por su parte, los docentes del Grupo 2 señalan que la dificultad principal en sus alumnos consiste en su falta de lectura, en especial de las consignas, las cuales, además, suelen no comprender. Ejemplifican las dificultades que la

lectura conlleva para estos alumnos mencionando que al leer no perciben, por ejemplo, palabras incompletas (aspecto que constituiría otro problema frecuente). Afirman que los enseñantes favorecen estos problemas, debido a no propiciar un aprendizaje autónomo ni reflexivo (para evitar la frustración del alumno), y también debido a desvalorizar las producciones de los alumnos (a quienes presentan en forma subyacente como vulnerables y con pocos recursos). Por último, los docentes del Grupo 3, ilustrado por las modalidades Escuela Céntrica y directivos, refieren como problema principal de sus alumnos al momento de escribir aspectos actitudinales: desinterés, falta de motivación y desatención a las intervenciones del docente. Las percepciones de estos docentes se guían por indicadores centrados fuertemente en el código alfabético y en el dominio grafomotor de la letra manuscrita, los cuales para estos docentes dan cuenta de la falta de interés de sus alumnos, cuyas causas serían sus condiciones emocionales, así como la falta de acompañamiento y estimulación de las familias.

Los grupos de docentes conformados dan cuenta así de tres visiones diferentes al reflexionar acerca de las dificultades que la escritura conlleva para sus alumnos. Mientras los docentes de uno de los grupos se centran en las dificultades para lograr producciones escritas autónomas, encontrando en factores socioculturales –como la poca familiaridad con la lengua escrita y el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar- la causa primordial para la inseguridad de los alumnos y ajenidad de la lengua escrita, otro grupo se centra en las dificultades entrañadas por la lectura y la comprensión de consignas, mostrando una percepción en parte deficitaria del alumno y señalando que los educadores constituyen en gran parte la causa de los problemas señalados. Otro grupo focaliza en las dificultades derivadas de una predisposición negativa hacia la escritura, refiriendo como causa de esta actitud problemas emocionales de los niños y falta de acompañamiento de las familias.

6.2.3. El rol de las familias en el aprendizaje de la escritura

¿Cree que las familias pueden colaborar en este proceso? ¿De qué maneras?

El Análisis de Correspondencias se aplicó a una tabla léxica conformada por los 26 docentes y las 39 palabras diferentes que quedaron luego de la aplicación del umbral de frecuencia =2. La Figura 6.12 muestra los valores propios, los porcentajes de la inercia asociados a cada eje factorial, los porcentajes acumulados y el histograma de los porcentajes de la inercia que explica cada eje. Para el análisis de los resultados se eligieron los dos primeros ejes, debido a que la lectura del histograma indica un salto importante en el decrecimiento de los valores propios entre los ejes 2 y 3.

HISTOGRAMA DE LOS 25 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO	
1	0.4005	14.47	14.47	*****
2	0.3100	11.20	25.67	*****
3	0.2723	9.84	35.51	*****
4	0.2439	8.81	44.32	*****
5	0.2087	7.54	51.86	*****
6	0.1940	7.01	58.87	*****
7	0.1627	5.88	64.75	*****
8	0.1515	5.47	70.22	*****
9	0.1277	4.61	74.83	*****
10	0.1115	4.03	78.86	*****
11	0.0931	3.36	82.23	*****
12	0.0798	2.88	85.11	*****
13	0.0791	2.86	87.97	*****
14	0.0639	2.31	90.27	*****
15	0.0607	2.19	92.47	*****
16	0.0497	1.79	94.26	*****
17	0.0372	1.34	95.61	*****
18	0.0338	1.22	96.83	*****
19	0.0272	0.98	97.81	*****
20	0.0200	0.72	98.53	****
21	0.0144	0.52	99.05	***
22	0.0124	0.45	99.50	**
23	0.0089	0.32	99.82	*
24	0.0036	0.13	99.96	*
25	0.0012	0.04	100.00	*

Figura 6.12: Histograma de valores propios.

Las tablas 6.16 y 6.17 presentan las contribuciones de las palabras y de los docentes respectivamente, en tanto que la Tabla 6.18 muestra los valores test de las modalidades ilustrativas

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LAS FRECUENCIAS ACTIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5

FRECUENCIAS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					
IDEN - PALABRAS	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - a	4.88	1.67	-0.12	0.42	0.13	0.23	-0.34	0.2	2.8	0.3	1.1	2.7
2 - acompañando	1.52	7.35	1.18	1.33	0.06	-0.43	-0.94	5.3	8.8	0.0	1.2	6.4
3 - al	1.22	7.91	2.06	0.53	-0.40	-0.75	-0.45	12.9	1.1	0.7	2.8	1.2
4 - colaborar	0.91	8.19	-1.06	0.54	-1.25	-0.32	0.55	2.6	0.9	5.3	0.4	1.3
5 - con	1.52	2.81	-0.65	-0.18	0.08	-0.10	0.24	1.6	0.2	0.0	0.1	0.4
6 - de	7.32	0.73	0.43	-0.41	-0.06	-0.36	-0.09	3.4	3.9	0.1	3.8	0.3
7 - el	1.83	4.52	0.91	0.12	0.15	-0.37	-0.15	3.8	0.1	0.2	1.0	0.2
8 - ellos	1.22	3.88	-0.90	-0.64	0.18	-1.32	-0.12	2.5	1.6	0.1	8.7	0.1
9 - en	8.23	0.64	0.61	0.03	-0.04	0.06	0.06	7.8	0.0	0.0	0.1	0.1
10 - es	1.83	2.82	-0.13	-0.86	0.05	0.88	0.02	0.1	4.4	0.0	5.7	0.0
11 - escritos	0.91	3.58	-0.73	-0.27	-0.51	-0.16	-0.12	1.2	0.2	0.9	0.1	0.1
12 - escuela	0.91	6.10	0.30	0.19	-0.03	0.08	0.61	0.2	0.1	0.0	0.0	1.7
13 - familia	2.13	2.70	0.40	-0.77	-0.48	0.40	0.39	0.9	4.1	1.8	1.4	1.6
14 - familias	2.13	2.46	-0.44	0.60	-0.19	-0.01	0.49	1.0	2.5	0.3	0.0	2.4
15 - hijos	1.22	5.63	-0.77	1.45	0.09	-0.40	-0.07	1.8	8.3	0.0	0.8	0.0
16 - historias	0.91	4.72	-0.94	1.10	-0.19	-0.49	0.44	2.0	3.6	0.1	0.9	0.9
17 - la	9.15	1.26	0.75	-0.10	-0.36	0.10	0.33	12.8	0.3	4.4	0.4	4.8
18 - las	2.13	3.15	-0.05	0.43	0.06	0.08	0.15	0.0	1.3	0.0	0.1	0.2
19 - leer	1.52	15.50	-1.21	-0.38	-3.20	0.39	-1.52	5.6	0.7	57.4	0.9	16.9
20 - lo	3.35	1.90	-0.30	-0.03	0.53	0.56	-0.03	0.8	0.0	3.5	4.3	0.0
21 - los	5.18	1.41	-0.47	-0.12	0.22	0.30	-0.13	2.8	0.2	0.9	1.9	0.4
22 - muchas	0.91	6.44	0.22	-1.11	0.49	1.21	0.39	0.1	3.6	0.8	5.5	0.7
23 - niños	1.22	5.28	-0.57	-0.36	0.21	0.39	-0.94	1.0	0.5	0.2	0.8	5.1
24 - no	3.05	2.50	-0.46	0.57	0.14	0.26	0.49	1.6	3.2	0.2	0.8	3.5
25 - o	1.52	3.86	-0.87	-0.58	0.21	-1.23	0.01	2.9	1.6	0.2	9.4	0.0
26 - para	1.22	11.93	-0.50	-1.88	1.18	-1.57	-1.30	0.8	13.9	6.3	12.3	9.8
27 - por	2.44	1.65	-0.41	0.34	-0.13	0.34	0.07	1.0	0.9	0.1	1.1	0.1
28 - puede	0.91	10.21	1.05	-0.52	-0.67	-0.60	1.67	2.5	0.8	1.5	1.3	12.2
29 - pueden	1.83	3.32	-1.03	0.46	-0.49	-0.64	0.56	4.9	1.2	1.6	3.1	2.8
30 - que	6.10	0.88	-0.38	-0.24	0.34	-0.27	0.26	2.2	1.1	2.5	1.9	1.9
31 - se	2.44	1.26	-0.25	-0.09	-0.27	-0.13	0.73	0.4	0.1	0.7	0.2	6.3
32 - su	1.22	5.43	-0.09	-1.25	-0.06	-1.14	0.05	0.0	6.1	0.0	6.6	0.0
33 - sus	3.05	2.17	-0.73	0.74	0.30	-0.34	0.24	4.1	5.4	1.0	1.5	0.8
34 - sí	4.57	1.22	-0.06	0.23	0.43	0.37	-0.50	0.0	0.8	3.0	2.6	5.5
35 - tareas	1.52	7.57	1.53	0.79	-0.02	-0.60	-0.80	9.0	3.1	0.0	2.3	4.7
36 - un	0.91	6.74	0.09	-1.11	0.26	1.15	-0.29	0.0	3.6	0.2	5.0	0.4
37 - una	1.22	2.27	-0.18	-0.73	-0.19	0.62	-0.14	0.1	2.1	0.2	1.9	0.1
38 - veces	0.91	6.44	0.22	-1.11	0.49	1.21	0.39	0.1	3.6	0.8	5.5	0.7
39 - y	4.88	1.48	-0.11	0.45	0.50	0.36	-0.40	0.1	3.3	4.4	2.6	3.7

Tabla 6.16: Coordenadas y contribuciones de las palabras en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =2.6, calculada dividiendo 100 por las 39 palabras diferentes que permanecen luego de la aplicación del umbral.

COORDENADAS Y CONTRIBUCIONES DE LOS INDIVIDUOS ACTIVOS SOBRE LOS EJES 1 A 5

INDIVIDUOS		COORDENADAS					CONTRIBUCIONES					
IDENTIFICADOR	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EC1	3.66	2.08	-0.05	0.31	0.27	0.31	-0.14	0.0	1.1	1.0	1.4	0.4
EC2	2.74	7.37	-0.48	-1.50	0.69	-1.82	-0.57	1.6	20.0	4.8	37.3	4.2
EC3	1.83	5.76	-0.16	1.39	0.48	-0.07	-0.74	0.1	11.3	1.5	0.0	4.8
EC4	2.13	4.30	-0.32	-0.43	0.71	-0.08	-1.16	0.5	1.2	3.9	0.1	13.6
EC5	0.30	64.60	-1.91	-0.68	-6.14	0.78	-3.33	2.8	0.5	42.2	0.8	16.2
EC6	4.27	2.70	0.89	-0.17	-0.45	-0.12	0.70	8.3	0.4	3.2	0.2	10.1
EP1	2.44	4.96	0.32	-0.88	0.22	1.00	0.37	0.6	6.1	0.4	10.0	1.6
EP2	2.44	3.99	1.57	0.47	-0.29	-0.46	-0.41	14.9	1.8	0.8	2.1	2.0
EP3	1.83	5.91	1.43	0.45	0.04	-0.56	-0.67	9.4	1.2	0.0	2.3	3.9
EP4	4.27	2.82	1.33	0.42	-0.14	-0.35	-0.44	18.7	2.5	0.3	2.1	3.9
EP5	5.18	2.21	-0.32	1.01	0.25	0.17	-0.12	1.3	17.1	1.2	0.6	0.4
EP6	2.74	1.33	0.14	0.01	0.19	0.25	0.20	0.1	0.0	0.4	0.7	0.5
EP7	8.54	0.71	0.09	-0.21	0.16	0.17	0.25	0.2	1.2	0.8	1.0	2.6
ER1	7.62	1.20	-0.27	0.18	0.14	-0.08	0.28	1.4	0.8	0.5	0.2	2.9
ER2	1.83	3.55	-0.02	0.28	0.66	0.30	-0.43	0.0	0.5	2.9	0.7	1.6
ER3	7.93	1.19	0.15	-0.34	-0.35	0.47	-0.24	0.4	2.9	3.6	7.1	2.2
ER4	1.83	4.14	-0.33	0.28	0.27	0.55	-0.05	0.5	0.5	0.5	2.3	0.0
ER5	7.01	1.98	0.01	-0.76	0.38	0.62	-0.08	0.0	13.1	3.7	11.1	0.2
EH1	7.32	1.52	-0.71	-0.33	-0.59	-0.04	-0.19	9.2	2.5	9.4	0.0	1.2
EH2	1.22	8.15	0.80	0.66	0.21	-0.04	-0.60	2.0	1.7	0.2	0.0	2.1
EH3	5.79	2.64	-0.65	0.62	-0.68	-0.22	0.47	6.1	7.1	9.9	1.1	6.1
EH4	6.71	2.22	-0.82	0.22	0.14	-0.67	0.26	11.3	1.0	0.5	12.4	2.1
EH5	3.66	2.85	-0.57	0.30	0.67	0.43	-0.13	3.0	1.1	5.9	2.7	0.3
EH6	2.44	4.79	0.89	-0.74	-0.38	-0.57	0.59	4.8	4.3	1.3	3.3	4.1
EH7	1.52	2.60	0.76	-0.06	-0.26	0.06	0.12	2.2	0.0	0.4	0.0	0.1
EH8	2.74	3.07	0.22	0.05	-0.22	-0.19	0.99	0.3	0.0	0.5	0.4	12.9

Tabla 6.17: Coordenadas y contribuciones de los docentes en los primeros cinco ejes. Las contribuciones que alcanzan o superan la contribución media sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita. En este caso, la contribución media =3.9, calculada dividiendo 100 por los 26 docentes.

COORDENADAS Y VALORES TEST DE LAS MODALIDADES ILUSTRATIVAS SOBRE LOS EJES 1 A 5													
MODALIDADES			VALORES TEST					COORDENADAS					
LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
ESCUELA													
Céntrica	6	49.00	0.2	-0.8	0.5	-1.6	-1.6	0.08	-0.28	0.19	-0.60	-0.57	13.35
Periférica	7	90.00	2.2	1.0	0.5	0.4	-0.3	0.71	0.33	0.18	0.13	-0.09	3.64
Rural	5	86.00	-0.2	-0.9	0.5	1.7	-0.2	-0.09	-0.38	0.19	0.70	-0.10	4.97
Hogar	8	103.00	-2.0	0.5	-1.3	-1.4	1.4	-0.59	0.16	-0.40	-0.41	0.43	3.66
POSICIÓN													
DIR	4	43.00	0.5	2.2	0.5	0.2	0.1	0.22	1.03	0.22	0.12	0.04	8.50
DOC	17	229.00	0.3	-1.5	-0.5	0.8	-1.3	0.04	-0.21	-0.08	0.12	-0.18	1.96
AUX	5	56.00	-0.8	0.2	0.4	-1.4	1.8	-0.34	0.08	0.16	-0.57	0.72	6.41

Tabla 6.18: Coordenadas y valores test de las modalidades ilustrativas en los primeros cinco ejes. Los valores test $\geq \pm 1,96$ sobre los ejes 1 y 2 figuran en negrita.

Estos valores muestran que las modalidades Escuela Periférica y Escuela-Hogar indican diferencias léxicas de importancia estadística sobre el Eje 1, mientras que la modalidad directivos (DIR) de la variable ‘posición’ indica diferencias léxicas de importancia estadística sobre el Eje 2. . La Figura 6.13 muestra el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2.

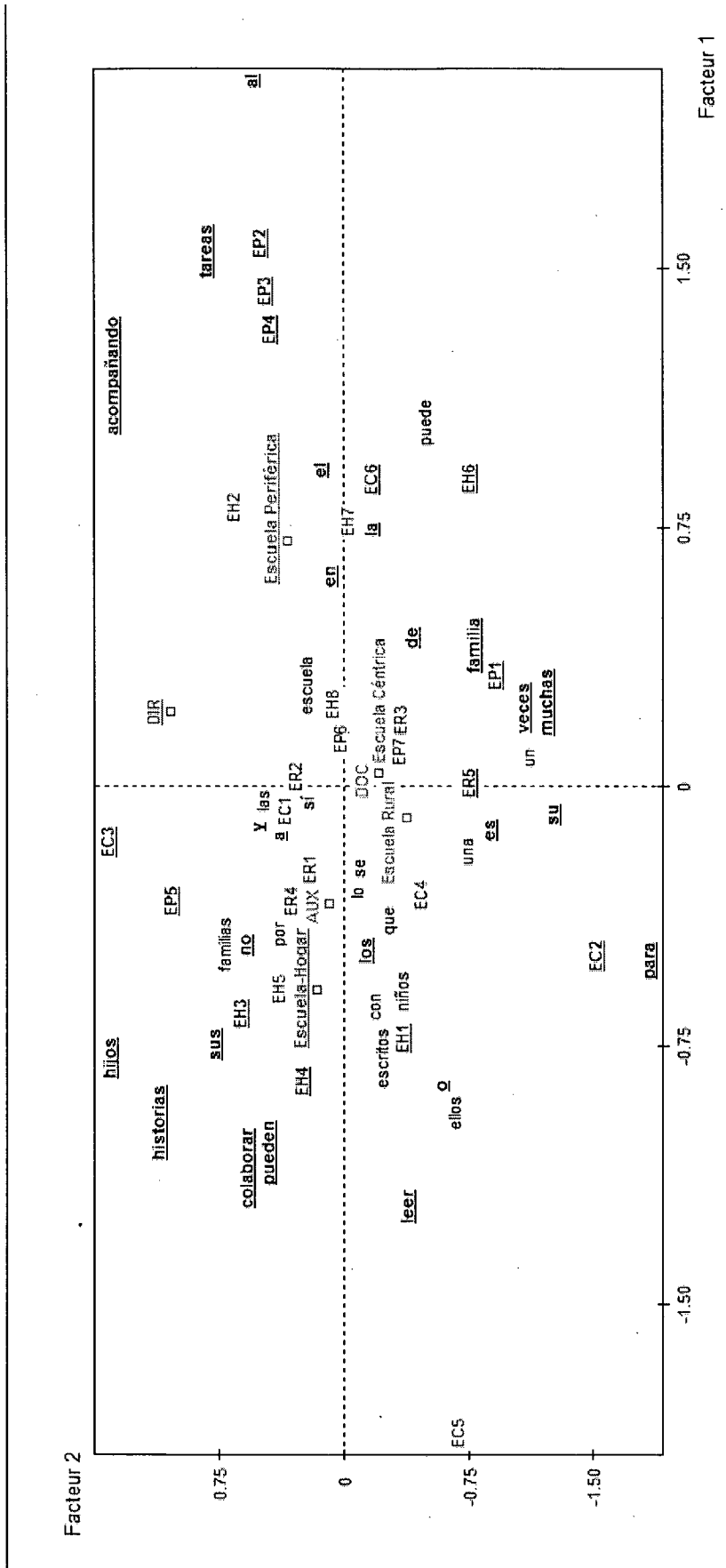


Figura 6.13: Resultados del Análisis de Correspondencias sobre la tabla léxica de la pregunta II.3. Proyección de las palabras, los docentes y las modalidades de las variables ilustrativas escuela y posición en el plano factorial conformado por los ejes 1 y 2. Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras que presentan una contribución mayor o igual a la contribución media (3.9 y 2.6 respectivamente), así como las modalidades de las variables ilustrativas cuyo valor $\geq \pm 1.96$.

A partir del análisis del plano factorial conformado por los ejes 1 y 2 (ver Figura 6.13), distinguimos tres grupos de asociaciones de palabras y docentes.

Grupo 1 (semiplano derecho, zona central y superior). Caracterizado por las palabras *acompañando, al, el, en, la, tareas*; y por los docentes EC6, EP2, EP3, EP4 y EH6. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela Periférica y por los directivos (DIR).

EC6: *la colaboración de la familia se puede dar en estimular la lectura dar importancia a la tarea que lleva adelante la escuela al respecto.*
EP2: *acompañando en la realización de tareas. estimulando al niño en la lectoescritura.*
EP3: *apoyando al docente en el seguimiento de tareas y trabajos extraescolares*
EP4: *sí, acompañando en el proceso de la escritura. acompañando en la realización de tareas estimulando al niño en la lectoescritura.*
EH6: *la familia puede ayudar, participando en el proceso de aprendizaje de su hijo, acompañándolo*

Al ser indagados acerca del rol de las familias de los alumnos en el aprendizaje de la escritura, los docentes de este grupo señalan que las familias pueden acompañar el proceso escolar del alumno, por un lado, apoyando al docente a través de un seguimiento de las tareas a ser realizadas en el hogar (EC6: *dar importancia a la tarea que lleva adelante la escuela // EP4: acompañando en la realización de tareas // EP3: apoyando al docente en el seguimiento de tareas y trabajos extraescolares*), y por otro, estimulando al alumno a leer y escribir (EP2: *estimulando al niño en la lectoescritura*).

Grupo 2 (semiplano inferior, zona central). Caracterizado por las palabras *de, es, familia, muchas, su, un, veces*; así como por los docentes EP1 y ER5.

EP1: *sí es posible, pero muchas veces hay que modificar también en la familia.*
ER5: *sí, pero es necesario favorecer encuentros con los padres, para acordar un trabajo en conjunto. sin caer en la imposición de una única forma de hablar. muchas veces se cree que lo único válido es lo escolarizado y en determinados sectores los padres toman un papel pasivo.*

Los docentes que caracterizan este grupo afirman que es posible que las familias colaboren con el proceso de aprendizaje de la escritura de sus hijos. Sin embargo, dicha

colaboración requiere, desde su punto de vista, de modificaciones en las mismas familias, tendientes a que éstas adopten un rol más activo en el marco de un trabajo conjunto entre docentes y padres (EP1: *es posible, pero muchas veces hay que modificar también en la familia* // ER5: *sí, pero es necesario favorecer encuentros con los padres, para acordar un trabajo en conjunto (...) en determinados sectores los padres toman un papel pasivo*), lo cual parecería suscitar cierta tensión, pues entra en contradicción con un mandato no intervencionista (ER5: *sin caer en la imposición de una única forma de hablar. Muchas veces se cree que lo único válido es lo escolarizado*).

Grupo 3 (semiplano izquierdo). Caracterizado por las palabras *a, colaborar, hijos, historias, leer, los, no, o, para, pueden, sus, y*; así como por los docentes EC2, EC3, EP5, EH1, EH3 y EH4. Este grupo se encuentra ilustrado por la Escuela-Hogar.

EC2: *incentivándolos para que escriban textos de su interés o que sean de utilidad para ellos*
EC3: *sí, valorando y acompañando a sus hijos.*
EP5: *sí, acompañando tiempos estudio en las casas, contando y leyendo historias, escuchando e incentivando a sus hijos a escribir a contar. pocas familias tienen esta costumbre y pocas familias están bien constituidas por lo general no son contenedoras.*
EH1: *sí. las familias siempre pueden colaborar. una forma es acercarles textos escritos, leerles o leer con ellos. cuando los niños ven a los integrantes de su familia leer se interesan por lo que está escrito.*
EH3: *pueden colaborar algunas y otras no. hay familias que no se preocupan por la educación de sus hijos. pueden colaborar en hacer la tarea juntos, leer juntos, contarle historias, etc.*
EH4: *sí creo que pueden ayudar, leyendo con ellos sus producciones. contándoles historias. transmitir a los maestros los gustos de sus hijos o problemas que se suscitan o que pueden influir en sus escritos.*

Los docentes de este grupo manifiestan que la forma en que las familias de sus alumnos pueden colaborar en el proceso de aprendizaje de la escritura consiste en incentivar a sus hijos, realizando actividades con ellos que sean un complemento de las actividades escolares (EC3: *valorando y acompañando a sus hijos* // EP5: *acompañando tiempos estudio en las casas (...) escuchando e incentivando a sus hijos a escribir a contar*). Proponen que los padres compartan con sus hijos momentos en los que se fomente tanto la lectura y la escritura, como la expresión oral, en los cuales padres, hijos y otros miembros de la familia lean y cuenten historias (EC2: *incentivándolos para que*

escriban textos de su interés o que sean de utilidad para ellos // EP5: contando y leyendo historias // EH3: hacer la tarea juntos, leer juntos, contarle historias, etc. // EH4: leyendo con ellos sus producciones). Expresan además que los padres también pueden colaborar informando a los docentes los gustos y dificultades de sus hijos respecto del escribir (EH4: transmitir a los maestros los gustos de sus hijos o problemas que se suscitan o que pueden influir en sus escritos).

En suma, los docentes consultados dan cuenta de diferentes visiones acerca del rol de la familia en el aprendizaje escolar de la escritura. Mientras los docentes que caracterizan el Grupo 1 manifiestan que los padres deben apoyar al docente en el proceso de aprendizaje escolar, por medio de un acompañamiento -que sugiere más bien un control- de las tareas extraescolares y por medio de estimular a los alumnos para que lean y escriban, los docentes que caracterizan el Grupo 2 expresan que la colaboración de las familias debe darse en el marco de un trabajo conjunto con el docente, adoptando éstas un rol más activo. Los docentes del Grupo 3 se centran en el vínculo familia-niño y señalan que la colaboración por parte de las familias puede darse en valorar e incentivar a sus hijos realizando actividades junto a ellos que acompañen el proceso escolar; concretamente, leer, escribir y narrar historias, así como transmitiendo al docente los gustos y dificultades de sus hijos.

6.3. HACIA UNA INTERPRETACIÓN CONJUNTA DE LOS RESULTADOS

En la Tabla 6.19 se muestran las modalidades ilustrativas que presentaron valores $\text{test} \geq \pm 1,96$ en las seis preguntas analizadas:

Preguntas	Escuela			Posición			Eje
	Céntrica	Periférica	Rural Hogar	DIR	DOC	AUX	
I.1. La lengua del docente y la de los alumnos	3.1		-3.3				1
		2.1					2
I.2. La lengua de sus alumnos y la de los alumnos de otras escuelas		-2.1					1
			-2.3			-3.6	2
I.3. La distinción entre oralidad y escritura	-2.0		2.6				1
II.1. Progresos en la expresión oral y escrita durante la escolarización	-2.1		-2.8				4
			2.2				5
II.2. Dificultades de los alumnos al escribir y sus causas	-2.3						1
				2.0			2
					-2.6	3.2	3
			2.3				5
II.3. El rol de las familias en el aprendizaje de la escritura		2.2	-2.0				1
				2.2			2

Tabla 6.19: Modalidades ilustrativas que presentan valores test $\geq \pm 1,96$ en las seis preguntas analizadas.

A partir de las asociaciones entre docentes encontradas en el análisis de las respuestas a la primera pregunta del primer núcleo temático (las características de la variedad lingüística de los alumnos), que indaga las diferencias entre **la forma de expresión de docentes y la de los alumnos**, si bien todos los docentes afirman que encuentran diferencias entre su propia forma de expresión y la de sus alumnos, unos las atribuyen a factores evolutivos (o etarios) y educativos, mientras que otros las atribuyen al contexto de procedencia de los alumnos. Los primeros se desempeñan en la escuela céntrica (a excepción de uno, perteneciente a la escuela rural de jornada simple), mientras que los segundos lo hacen en las dos escuelas rurales y en la Escuela Periférica, pero no en la Escuela Céntrica.

En las respuestas a la segunda pregunta del primer núcleo, que indaga las **diferencias entre alumnos de distintas escuelas**, sólo uno de los grupos formados da cuenta de dichas diferencias, inscribiéndolas en la oposición urbano-rural. Se trata del grupo vinculado a la Escuela Céntrica, que sostiene en la primera pregunta que las diferencias entre oralidad y escritura se deben al aprendizaje de las particularidades de la expresión escrita, y que en la segunda pregunta plantea que las diferencias en la expresión de docentes y alumnos responden a factores etarios y educativos. Los otros dos grupos

evitan responder a la pregunta. Uno de ellos se manifiesta incompetente para responder, debido a falta de contacto con otros grupos de alumnos, mientras el otro responde apelando a generalidades que los alejan del tema indagado.

Al consultar a los docentes si perciben diferencias entre **la expresión oral y escrita de los alumnos**, encontramos que algunos docentes consideran que las diferencias entre ambas se deben a que los alumnos al escribir deben implementar, aunque con cierta dificultad, recursos específicos que suelen adquirir mediante la enseñanza escolar. Otros, en cambio, consideran que las diferencias se deben a ciertas limitaciones de sus alumnos para producir textos escritos, las cuales atribuyen a características de la lengua familiar, a las limitadas competencias en lectoescritura de los padres, a la escasa circulación de la escritura en el hogar, y al exiguo despliegue de la oralidad en el contexto en el que habitan los alumnos. Estas respuestas sugieren que el desarrollo en cierto contexto sociocultural obstaculiza el avance del aprendizaje y, por lo tanto, el logro de los objetivos de la escuela primaria.

El análisis de las respuestas a la primera pregunta del segundo núcleo temático (la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la escolaridad primaria), que indaga los **progresos en la expresión oral y escrita durante la escolarización**, nos muestra tres grupos de docentes, los cuales representan visiones diferenciadas respecto del tema indagado: dos de estos grupos centran sus observaciones de los progresos fundamentalmente en aspectos lingüístico-discursivos de las producciones de sus alumnos: uno de ellos focaliza en aquellos aspectos que indicarían un mayor dominio de producción textual oral y escrita, en tanto que el otro grupo focaliza principalmente en el dominio de aspectos normativos del código escrito. Un tercer grupo se centra mayormente en algunos aspectos actitudinales manifestados por sus alumnos al avanzar en edad y en grado escolar.

En las respuestas a la segunda pregunta del segundo núcleo, que indaga las **principales dificultades con las que se encuentran los alumnos al escribir y sus causas**, podemos observar asociaciones de docentes que representan tres visiones diferenciadas respecto de esta problemática. Uno de los grupos conformados se centra en la poca autonomía de sus alumnos al escribir, explicando esta dificultad a partir de factores socioculturales –fundamentalmente, la ajenidad de los alumnos con la lengua escrita y la enseñanza-aprendizaje escolar. Se trata de docentes que al ser indagados respecto de los progresos de sus alumnos se centran bien en el dominio de la producción textual oral y escrita, o bien en los procesos cognitivos y educativos que atraviesan en su apropiación de la lengua escrita. Otro grupo se centra en las dificultades para leer comprensivamente –en particular, las consignas– desde una mirada cercana al déficit, y explican este problema a partir de la forma en la que los enseñantes llevan a cabo la instrucción deficitaria del alumno. Nuevamente, se trata de docentes que al ser indagados respecto de los progresos de sus alumnos se centran bien en el dominio de la producción textual oral y escrita, o bien en los procesos cognitivos y educativos que atraviesan en su apropiación de la lengua escrita. Por último, otro grupo focaliza en predisposición negativa de los alumnos hacia la escritura y explican este problema a partir de problemas emocionales de los niños y falta de acompañamiento de las familias. Se trata de los docentes que al ser indagados respecto de los progresos de sus alumnos se centraron principalmente en aspectos normativos.

Las respuestas a la tercera pregunta del núcleo, que indaga el **rol de las familias en el aprendizaje escolar de la escritura**, muestra tres grupos de docentes que evidencian tres visiones diferenciadas respecto del tipo de colaboración que las familias pueden brindar durante su trayectoria escolar. Algunos de estos docentes manifiestan que el rol de las familias consiste en apoyar al docente más activamente. Se trata de los

mismos docentes que, al responder acerca de los progresos en la lengua oral y escrita de sus alumnos durante la escolarización, se centran bien en el dominio de la producción textual oral y escrita, o bien en los procesos cognitivos y educativos que atraviesan en su apropiación de la escritura, y también de aquellos docentes que encuentran como dificultad principal la comprensión lectora, debido a la forma en que los enseñantes imparten la instrucción.

Otros docentes expresan que los padres deben acompañar el proceso escolar de sus hijos valorándolos, incentivándolos y realizando actividades de lectura y escritura junto a ellos, y que además deben registrar los gustos y dificultades de sus hijos para transmitirlos al docente. En este caso, se trata de docentes que, al responder por las dificultades de sus alumnos al escribir señalan la expresión escrita y la falta de autonomía -debido a la ajenidad que les representa la lengua escrita y su trabajo en la escuela-, y que al responder la primera pregunta, que indaga los progresos durante la escolarización, orientan sus observaciones al dominio de la producción textual oral y escrita.

Finalmente, otros docentes afirman que el rol de los padres consiste en controlar que sus hijos realicen las tareas en el hogar, estimulándolos a que lean y escriban. Estos docentes coinciden en la pregunta por las dificultades con el grupo que señala la comprensión lectora, debido a la forma en que los enseñantes imparten la instrucción, aunque en la pregunta por los progresos orientan sus observaciones a los procesos cognitivos y educativos de apropiación de la lengua por los que atraviesan sus alumnos al avanzar en edad y en grado escolar, tomando como indicadores ciertos aspectos actitudinales.

En el Cuadro 6.1 se sintetiza lo previamente expuesto, es decir, las ideas expresadas por los docentes que integran cada uno de los grupos conformados para cada una de las seis preguntas:

Temas indagados	Respuestas			
	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
La lengua del docente y la del alumno	Alumnos: expresión muy común. Diferencias por la edad y manejo de vocabulario específico los docentes.	Ídem.	↔	Diferencias en la pronunciación, la entonación, el léxico y ciertas expresiones. Diferencias debido al contexto sociocultural y económico o geográfico de procedencia.
La lengua del alumno y la de otros alumnos	((Comparación con alumnos de una escuela periférica y características rurales → limitado repertorio lingüístico.))	Desvían el foco de la pregunta: los alumnos se ajustan al interlocutor.		No pueden establecer comparaciones.
Distinción oralidad/escritura	Les cuesta diferenciar la escritura (debido a las especificidades de la lengua escrita), pero lo logran por medio de la enseñanza escolar.			Los alumnos escriben como hablan, debido a sus características socio-culturales.
Progresos en el aprendizaje de la lengua	Indicadores: dominio de la normativa y de aspectos que dan textura a los escritos; incorporan los contenidos enseñados en clase; mejor predisposición para escribir; textos adecuados a la función discursiva y adecuación al registro	((Superan distintas etapas educativo-evolutivas.))		Indicadores: oraciones y textos más extensos; mejor comunicación utilizando vocabulario más específico. Causas: el docente reescribe las producciones con los alumnos; avanzan en edad.
Dificultades al escribir y causas	Dificultades: aspectos actitudinales → desinterés, falta de motivación y desatención a las intervenciones del docente. Causas: alumno desmotivado por problemas emocionales y por falta de acompañamiento y estimulación de las familias.	((Dificultades: comprensión lectora. Causas: los enseñantes no exigen, les dan los contenidos procesados y no les dejan espacio para que aprendan con autonomía. Alumnos vulnerables y vulnerados, con pocos recursos.))		Dificultades: les cuesta expresarse por escrito, poca autonomía, poca familiaridad con la lengua escrita y con el funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y corrección en la escuela. Causas: alumno ajeno a la escritura y al funcionamiento escolar.
Rol de las familias en el aprendizaje de la escritura.		Control y apoyo al docente.	((Acompañar al docente con un rol más activo.))	Valorar e incentivar a sus hijos, hacer actividades de lecto-escritura con ellos, transmitir al docente los gustos y dificultades de sus hijos.

Cuadro 6.1: Síntesis de las ideas expresadas por los docentes al responder a las preguntas del cuestionario en los dos núcleos temáticos.

CAPÍTULO 7

Hacia el estudio de la escritura de los alumnos

Aspectos conceptuales y metodológicos

Este capítulo está dedicado a ciertos aspectos conceptuales y metodológicos vinculados al estudio de las producciones escritas de los alumnos.

En primer lugar (7.1) presentamos las tareas diseñadas para la producción de cuatro textos escritos, enmarcando cada una en el tipo textual al cual se orienta principalmente la tarea. Damos cuenta de los criterios que guiaron el diseño de las cuatro tareas, basadas en la intención de brindar a los alumnos propuestas de escritura variadas, en las que pudieran apelar a diferentes fuentes y recursos para su realización. En los casos necesarios explicitamos las diferencias en el diseño según el grado escolar y explicamos la forma en la que procedimos para la implementación de cada una de las tareas.

A continuación (7.2) presentamos a los participantes de este estudio, los alumnos de tercer y séptimo grado de las cuatro escuelas elegidas. Debido a la gran disparidad en la cantidad de alumnos en los ocho grados escolares, debimos realizar una selección de

los alumnos a considerar en nuestros análisis. En este apartado explicamos el criterio de selección aplicado.

En el tercer apartado (7.3) presentamos el procedimiento para el análisis del corpus. Comenzamos dando cuenta de la perspectiva de análisis adoptada para el análisis lexicogramatical y morfo-ortográfico de la unidad de análisis considerada (la palabra). Por último, presentamos los métodos de la estadística descriptiva y multivariada aplicados luego del análisis de categorías, el Análisis de Correspondencias y el Análisis de Clasificación.

7.1. TAREAS Y PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las tareas de escritura fueron diseñadas en el marco de este estudio, buscando que cada una de ellas generara un contexto en el que todos los alumnos pudieran producir un texto en el que logaran asumir la autoría al poner en juego diversos recursos para la producción textual escrita, en relación a temáticas que les resultaran más o menos atractivas y afines a sus edades y entornos socioculturales y geográficos. Además, buscamos que en conjunto las tareas implicaran para los alumnos diferentes demandas lingüístico-discursivas y cognitivas. Consecuentemente, las propuestas de escritura se orientan a la elaboración de cuatro textos cuyas características los adscriben a diferentes géneros: una descripción, una narración, una carta de lectores –previsiblemente con secuencias expositivas y argumentativas- e instrucciones.

Estas tareas fueron propuestas a los alumnos en su salón habitual de clase y en horario escolar por la tesista (con o sin la presencia del docente del grado, conforme la elección del docente). Todas las tareas fueron leídas en voz alta y explicadas a los alumnos de manera general, luego de lo cual se aclararon, también en forma grupal, las

dudas surgidas entre los alumnos. Cada alumno recibió una birome y papel para desarrollar las tareas. A continuación presentamos el diseño completo y la descripción de cada una de las tareas.

7.1.1. Descripción

La primera tarea de escritura se orientó a que los alumnos escribieran un texto de tipo descriptivo. Una descripción “implica una interrupción del devenir temporal” (Alvarado y Yeannoteguy, 2009: 55); un texto o secuencia descriptiva generalmente persigue el objetivo de dar cuenta de las características de un objeto, una situación o una persona en un determinado momento, lo cual puede ser realizado asumiendo distintas perspectivas. Típicamente, estas perspectivas pueden adoptar diferentes matices según se acerquen a un posicionamiento más “externo” o “interno”; es decir, según el autor presente las características descritas desde una mirada que pretende brindar una visión “neutra” u “objetiva” sobre el asunto, o a partir de impresiones o evaluaciones presentadas más o menos explícitamente desde la subjetividad de quien describe. La articulación y mixtura entre estos posicionamientos extremos puede adoptar múltiples formas. Una descripción constituye así una determinada mirada sobre un objeto (cualquiera sea la naturaleza de dicho objeto), un mensaje que crea una *ilusión referencial*, ya que la plausibilidad de la descripción es netamente discursiva (Barthes, 1989).

Siguiendo a Hamon (1991: 87), en una trama descriptiva, el *emisor -destinador* o también, *descriptor-* coloca en una relación de equivalencia una “expansión predicativa” y una “condensación deíctica o denominativa”, dirigida a un *destinatario -o descriptario-*; es decir, pone en relación un nombre, una denominación, con un despliegue de rasgos o atributos en una organización de tipo paradigmática (Filinich, 2003). La relación que se establece entre el descriptor y el descriptario es asimétrica, en el sentido de que el primero se posiciona como poseedor de un saber que busca transmitir al segundo (Hipogrosso y Malcuori, 1994). La presentación de los distintos elementos o cualidades en los que se ha descompuesto (en sentido analítico) dicho saber no tiene un orden fijo, sino que éste es definido por el descriptor (Alvarado y Yeannoteguy, 2009).

La propuesta buscó que los alumnos escribieran una descripción sobre un tema familiar y ampliamente conocido por ellos: el lugar donde viven. La consigna transmitida oralmente para la elaboración del texto descriptivo fue la siguiente: “Yo no conozco bien el lugar; vine muy poquitas veces y no pude recorrerlo. No conozco bien el barrio/zona ni la escuela. Por eso me ayudaría mucho que ustedes me contaran cómo es, para poder conocerlo mejor. Hoy les propongo que me cuenten por escrito todo lo que puedan decirme del lugar donde viven. Les voy a dar papel y una birome, así cuando terminan pueden darme lo que escribieron.” Para realizar sus producciones los alumnos recibieron biromes y hojas de papel rayadas (ver Figura 7.1).

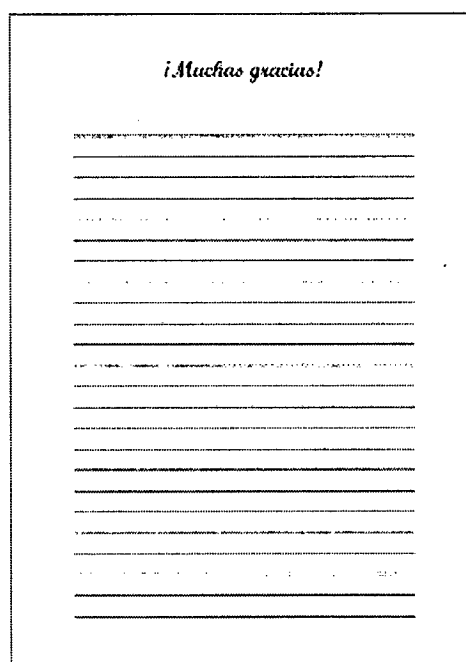


Figura 7.1: Hojas entregadas a los alumnos para realizar las primeras dos tareas de escritura.

7.1.2. Narración

La segunda tarea de escritura se orientó a que los alumnos elaboraran un texto narrativo. La narrativa constituye una mediación simbólica de la experiencia (Adam, 1992) que se manifiesta en el ser humano desde una edad muy temprana (Nelson, 2002) y en todas las culturas conocidas (Barthes, 1977). La organización de nuestra experiencia y de nuestra memoria se realiza fundamentalmente bajo la forma narrativa, que adopta distintas características según la cultura y el grado de dominio de cada individuo, y que, en tanto versión de la realidad, construye verosimilitud (Bruner, 1991). A diferencia de un texto descriptivo, un texto narrativo constituye el relato de hechos organizados en base a una sucesión temporal (Bruner, 1991), la cual supone relaciones semánticas lógico-causales (Adam, 1992). Siguiendo a Bruner (1985; 2004: 27), “el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas”, que promueven expectativas, acciones y reacciones de los actantes. La narrativa entonces se estructura en base a personajes que realizan acciones intencionalmente en determinados escenarios utilizando ciertos medios de acuerdo con la finalidad perseguida. En el relato, la finalidad implica una puesta en intriga que suele estructurar y dar sentido a la serie de acontecimientos que se suceden en el tiempo y se encuentran relacionados causalmente, produciéndose generalmente algún tipo de transformación. Estos acontecimientos resultan merecedores de ser relatados a partir de presentar algún tipo de desviación o elemento irruptor, desestabilizando así las expectativas del lector (en el caso de narrativas escritas) respecto de su desenvolvimiento habitual (Klein, 2007).

Esta tarea de escritura fue realizada a continuación de la descripción durante una misma sesión de trabajo. La tarea se orientó a que los alumnos escribieran sobre lo que cada uno de ellos sabe, conoce y le resulta familiar, apelando en este caso a la selección y despliegue de un conocimiento conformado originalmente por el lenguaje oral. La

consigna transmitida a los alumnos fue la siguiente: “Para poder conocer mejor a cada uno de ustedes, me gustaría que me contaran alguna historia que les hayan contado alguna vez (en sus casas, por ejemplo), que puede ser real o no. Alguna historia que a ustedes les guste, o que los asuste, o que les hayan contado muchas veces...”. Como en la descripción, los alumnos recibieron el mismo tipo de papel rayado utilizado para elaborar el texto descriptivo (ver Figura 7.1).

7.1.3. Carta de lectores

La realización de la tercera tarea de escritura, responder una carta de lectores, implicó que los alumnos comprendieran un texto escrito y que recuperaran y reformularan en un marco dialógico la información a la cual habían accedido por medio de dicho texto.

Las cartas constituyen una de las formas de discurso escrito de mayor expansión desde la Antigüedad, abarcando diversas temáticas, usos y funciones (Bouvet, 2006). La carta de lectores, en particular, constituye un género que usualmente combina características del discurso epistolar y del discurso periodístico. En tanto texto epistolar, presenta las marcas gráficas características de las cartas, como ser las fórmulas de encabezamiento y cierre (incluyendo las últimas el nombre completo de quien se asume como emisor y eventualmente más datos, como su número de documento, su profesión u ocupación, etc.), y establece un intercambio escrito entre un emisor y un destinatario¹ (Zullo, 2003). Por otro lado, constituye un texto informativo por lo general breve, publicado en un medio gráfico de comunicación con el objetivo de dar a conocer un hecho relevante o de realizar una denuncia pública. El emisor puede incorporar

¹ No distinguimos aquí entre emisor/locutor/enunciador ni entre destinatario/alocutario/enunciario, considerando los respectivos términos como sinónimos. Sí distinguimos entre receptor como instancia extratextual, incluso física, y destinatario como instancia intratextual, construida a partir de la presencia de determinadas marcas textuales (Cobo Aseguinolaza y do Cebrerio Rábade Villar, 2006).


comentarios que expresen su posicionamiento respecto del asunto de la carta e incluso hacer uso de recursos polémicos, constituyendo en este sentido un “género híbrido” (Zullo, 2003: 1314).

Se entregó a los alumnos una hoja de papel impresa en ambas caras. En uno de sus lados figuraba una carta de lectores extraída y adaptada de un diario regional, con la consigna de leer la carta, mientras que del otro lado se les presentaba la propuesta de trabajo y un espacio con renglones en blanco para que desarrollaran su escrito. La consigna instaba a los alumnos a adoptar la voz de otro enunciador -un gobernante, quien debía brindar soluciones para los problemas comunicados por la autora de la primera carta de lectores-, y también a que buscaran convencer a la destinataria -la autora de la primera carta- para que votara por él en las próximas elecciones. Esta tarea en particular se caracterizaría por un registro formal -a partir de tratarse de un texto escrito de circulación pública redactado supuestamente por un funcionario- y por requerir la explicitación ordenada de los medios y el modo de solucionar un problema específico. La formulación de la propuesta de escritura buscaba así que los alumnos integraran en el texto secuencias expositivas y argumentativas.

La inclusión de secuencias expositivas se orientaría a transmitir información precisa sobre ideas, personas o acontecimientos de distinto tipo, de manera clara y ordenada. Para desarrollar el tema en cuestión, se ofrecen por lo general al lector datos básicos, complementados usualmente en forma subsidiaria con descripciones, comentarios (de tipo narrativo o explicativo), ejemplificaciones acotadas o la explicitación de causas y procedimientos (Agelvis y Serrano, 2002; Álvarez Angulo, 1996; Slater y Graves, 1990).

La inclusión de secuencias argumentativas tendría como objetivo persuadir a la destinataria de la carta y, en tanto instancia comunicativa pública, a los lectores del medio

en general, de adherir a los valores del emisor, un gobernante, y votarlo (Zamudio de Molina, Rubione y Duarte, 1995; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).

 Leé con atención la siguiente carta, enviada al diario Río Negro.

24 RÍO NEGRO **OPINIÓN** DOMINGO 12 DE ABRIL DE 2009

A los Sres. Gobernantes:

¡Auxilio!... Así comienza mi pedido de ayuda para hacer ver las necesidades de los menos escuchados.

Vivo en un pequeño paraje llamado Ranquil Vega, que se encuentra cerca del pueblo El Portón. El problema que tenemos es el mal estado de la Ruta 6. La ruta todavía es de ripio y ya hubo graves accidentes.

Además, otra gran preocupación es la nube de polvo que cubre el hermoso paraje en donde vivo, por la cantidad de vehículos que transitan por la ruta. Se hace imposible respirar aire puro aquí a pesar de que estamos en medio de la naturaleza.

Los gobernantes nunca arreglan nada aquí y nosotros estamos enfermos debido a este problema del polvo, que no sólo afecta a los humanos sino también a los árboles, sembrados y animales del lugar.


Espero que los gobernantes me escuchen. Atentamente,

Ana Fernanda García, DNI 23.039.998
Ranquil Vega

Figura 7.2: Carta adaptada para alumnos de tercer grado.

La carta publicada originalmente en el medio gráfico fue adaptada diferencialmente para los alumnos de tercer grado, mediante la reducción de la extensión y la complejidad de los eventos narrados por la autora de la carta, sin modificar la

problemática principal que diera origen a su escrito (ver las cartas adaptadas para tercer y para séptimo grado en las figuras 7.2 y 7.3 respectivamente).

 Leé con atención la siguiente carta de lectores, enviada al diario Río Negro.

24 RÍO NEGRO **OPINIÓN** DOMINGO 12 DE ABRIL DE 2009

A los Sres. Gobernantes:

¡Auxilio!... Así comienza mi pedido de ayuda para hacer ver las necesidades de los menos escuchados.

Vivo en un pequeño paraje ubicado a 25 kilómetros del yacimiento petrolífero El Portón. El problema que tenemos es el estado de la Ruta 6, que habitualmente es transitada por vehículos de empresas que trabajan en el mencionado yacimiento. La ruta todavía es de ripio y ya han ocurrido graves accidentes.

Además, otra gran preocupación es la nube de polvo que cubre el hermoso paraje en donde sobrevivo, debido a la tierra que levantan los camiones cuando van hacia el yacimiento... Y digo sobrevivo porque se hace imposible respirar aire puro aquí a pesar de que estamos en medio de la naturaleza.

Ranquil Vega depende de la municipalidad de Buta Ranquil (provincia del Neuquén), ubicada aproximadamente a unos 10 kilómetros. Pero los gobernantes nunca arreglan nada aquí. No sé si le corresponde al municipio o a vialidad nacional o a las empresas del yacimiento. Lo único que sé es que estamos enfermos debido a este problema del polvo, que no sólo afecta a los humanos sino también a los árboles, sembrados y animales del lugar.

Podría hacer una denuncia civil para ser escuchada, pero la Justicia a veces encierra en cajones de oficina los papeles. Espero que no sea el caso de los medios de comunicación. Espero que me escuchen.

Atentamente,

Ana Fernanda García, DNI 23.039.998
Ranquil Vega

Figura 7.3: Carta adaptada para alumnos de séptimo grado.

También fue levemente diferente la consigna para ambos grados escolares, conforme las modificaciones realizadas sobre el cuerpo de la carta original, a fin de que

sea comprensible para los alumnos de tercero y séptimo (ver figuras 7.4 y 7.5, donde se incluyen las consignas según el grado):


 Vos sos el gobernador y le escribís una carta a Ana Fernanda García explicando qué soluciones se van a poner en práctica para los problemas que tienen en el paraje.
También intentás convencerla para que vote por vos en las próximas elecciones.

Figura 7.4: Consigna de escritura de la carta para alumnos de tercer grado.


 Vos sos el intendente de Buta Ranquil, y escribís una nueva carta de lectores en respuesta a la anterior. En tu carta le explicás a la Sra. García qué soluciones se van a poner en práctica para los problemas que menciona ella en su carta.
También intentás convencerla para que vote por vos en las próximas elecciones.

Figura 7.5: Consigna de escritura de la carta para alumnos de séptimo grado.

7.1.4. Instrucciones

La última tarea de escritura consistió en la redacción de instrucciones para llevar a cabo un juego ampliamente conocido por todos los alumnos –la escondida–, destinadas a un personaje ficcional que no conoce dicho juego.

Los textos instruccionales presentan una amplia circulación social, como mediadores para la resolución de una gran cantidad y variedad de tareas cotidianas que requieren la instrucción diferida (Silvestri, 1995), así como por su recurrencia en las prácticas escolares (Fajre y Arancibia, 2000). Los textos instruccionales implican una instancia de aprendizaje y suponen la existencia de un emisor relativamente experto que transmite un procedimiento según un esquema secuencial para llevar a cabo determinadas acciones a un receptor relativamente inexperto por medio de indicaciones y directivas explícitas (Adam, 1992; Silvestri, 1995). Elaborar instrucciones para acciones habituales puede resultar una actividad compleja, en parte debido a su necesaria estructura directiva para “organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas” (Silvestri, 1995: 16) y en parte también debido a que la naturalización de la secuencia lógica de dichas prácticas puede dificultar la reproducción lingüística del proceso (Fajre y Arancibia, 2000) o, en términos de Karmiloff Smith (1994), la explicitación verbal de representaciones codificadas en la acción. Debido a estas dificultades, esta tarea incluyó, como parte de la consigna, instrucciones para preparar una bebida típica y muy conocida por todos los alumnos (mate), que les servirían como demostración del tipo textual esperado.

Cada alumno recibió dos hojas de papel impresas en una sola cara, a fin de que pudieran consultar la consigna fácilmente en caso de necesitarlo. En la primera hoja figuraba una introducción a la demostración, de idéntica formulación para ambos grados, presentada en la Figura 7.6 a continuación:

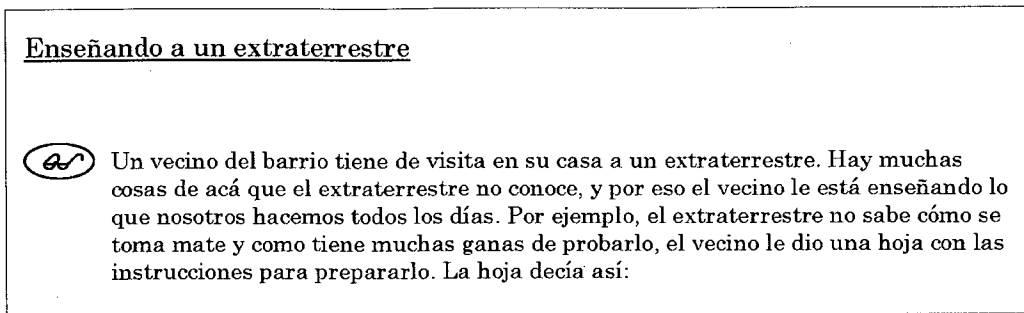


Figura 7.6: Introducción a la demostración para la elaboración de instrucciones.

A continuación se presentaron las instrucciones de demostración para preparar mate. Estas instrucciones tenían diferente extensión y complejidad según el grado escolar, siendo las instrucciones elaboradas para tercer grado más breves y centradas en las acciones básicas de la preparación del mate, mientras que las instrucciones elaboradas para séptimo grado fueron más extensas e incluyeron un grado mayor de detalle al incorporar acciones que podrían considerarse subsidiarias a las acciones centrales (ver las instrucciones de demostración para tercer y séptimo grado en la página siguiente, en las figuras 7.8 y 7.9 respectivamente).

En la segunda hoja los alumnos contaban con la propuesta de escritura y con un espacio rayado para escribir sus instrucciones, para cuya elaboración podrían basarse en su propio conocimiento del juego que debían instruir (ver Figura 7.7):

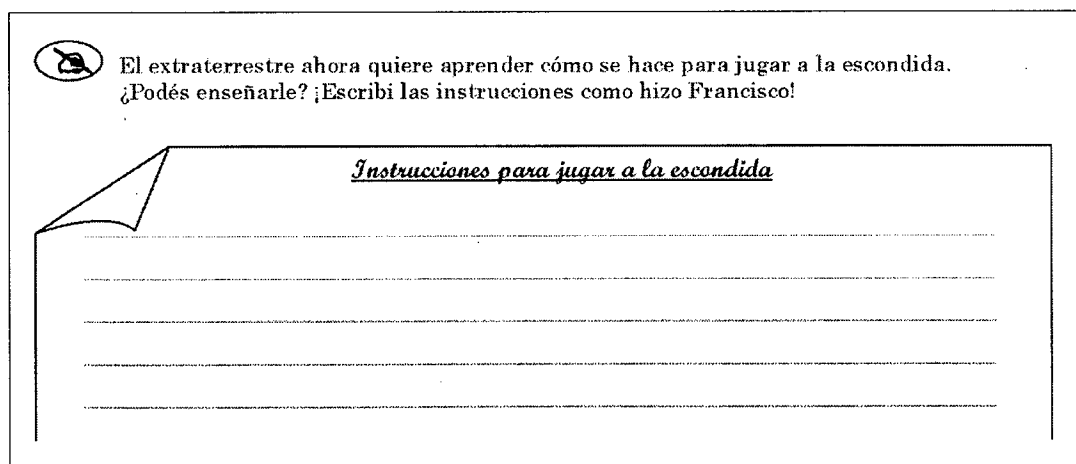


Figura 7.7: Propuesta de escritura de instrucciones y fragmento del espacio para redactarlas.

Sr. Extraterrestre,

Aquí le dejo las instrucciones para preparar un buen mate. Espere que le salga riquísimo.

Atentamente,

Francisco.

Instrucciones para preparar mate

- Llene la pava de agua y póngala a calentar sobre el fuego.
- Retire la pava del fuego cuando el agua comience a hacer ruido.
- Busque la yerba, el mate y la bombilla.
- Coloque yerba dentro del mate, hasta que falte poquito para llegar al borde.
- Tape el mate con la palma de la mano y dele vuelta varias veces, para que la yerba desprenda el polvo.
- Luego gire un poquito el mate y deslice la yerba hacia un costado, cuidando que no se caiga al suelo.
- Eche agua tibia en el lugar con menos yerba, y espere que la yerba aborba el agua.
- Coloque la bombilla haciendo un pequeño hueco en la yerba húmeda.
- Cebe los mates echando poquita agua en el hueco de yerba, alrededor de la bombilla, teniendo mucha cuidado de no mojar toda la yerba. Si está muy amargo, agregue media cucharadita de azúcar antes de echar el agua.

Figura 7.9: Instrucciones de demostración para alumnos de séptimo grado.

Sr. Extraterrestre,

Aquí le dejo las instrucciones para preparar un buen mate. Espere que le salga riquísimo.

Atentamente,

Francisco.

Instrucciones para preparar mate

- Llene la pava de agua y póngala a calentar sobre el fuego.
- Saque la pava del fuego cuando el agua comience a hacer ruido.
- Busque la yerba, el mate y la bombilla.
- Coloque yerba dentro del mate, hasta que falte poquito para llegar al borde.
- Eche un poquito de agua tibia dentro del mate.
- Coloque la bombilla haciendo un pequeño hueco en la yerba húmeda.
- Cebe los mates echando poquita agua alrededor de la bombilla. Si está muy amargo, agregue media cucharadita de azúcar antes de echar el agua.

Figura 7.8: Instrucciones de demostración para alumnos de tercer grado.

7.1.5: Cuatro tareas, cuatro aproximaciones a la escritura de los alumnos

Ya expresamos nuestro interés en brindar a los alumnos una diversidad de situaciones de escritura como modo de favorecer el despliegue de distintos recursos lingüístico-discursivos para su realización. Uno de los principales aspectos de diferenciación de las tareas consiste en la decisión principal de solicitar textos orientados a la producción de diferentes **tipos textuales** según cada propuesta de escritura: descriptivo, narrativo, epistolar con secuencias expositivas y argumentativas, e instruccional.

En función de las características de cada una de las propuestas, es posible observar que las cuatro tareas variaron además, en forma complementaria, de acuerdo con:

La **temporalidad** que típicamente manifiestan. Mientras la descripción pondría en juego determinadas características del barrio en el momento de la producción escrita (situándose así principalmente en tiempo presente), la narración daría cuenta de eventos pasados, reales o ficcionales, y las instrucciones estarían orientadas hacia acciones a ser realizadas con posterioridad al momento del escrito por un personaje ficcional. La escritura de la carta implicaría la utilización de distintos tipos textuales, a partir de las diversas funciones que de acuerdo con la consigna debería cumplir el escrito, incluyendo así, probablemente, muy distintas secuencias y temporalidades.

El **modo de transmitir la consigna**. La descripción y la narración sólo fueron transmitidas en forma oral, mientras que la carta y las instrucciones fueron transmitidas por escrito y leídas grupalmente.

El **destinatario** de las producciones escritas. La descripción y la narración tienen por destinatario a una persona adulta que visita el grado y que en forma presencial expresó oralmente necesitar la información que los alumnos pueden brindar en sus textos para conocer más el entorno geográfico-espacial de cada comunidad escolar, así como a

los mismos alumnos. La carta tiene por destinatario a la autora de una carta de lectores enviada a un diario regional –y en forma indirecta a los lectores de dicho diario-, habitante de un paraje de la zona. Las instrucciones tienen por destinatario a un personaje ficcional que desconoce nuestras costumbres (un extraterrestre).

El **grado de estructuración tópica y textual** requerido por la tarea. La descripción, si bien permitiría cierta libertad individual respecto de los recursos lingüístico-discursivos a utilizar para estructurar y organizar el escrito, restringe –al menos desde la consigna- el tópico a abordar al lugar donde viven los alumnos, presentando así un grado de estructuración textual bajo, pero un grado de estructuración tópica medio. La narración permitiría un alto grado de libertad individual tanto respecto del tópico, al solicitar a los alumnos que escribieran acerca de lo que desearan (sin plantear anticipadamente ninguna restricción), como respecto de los recursos lingüístico-discursivos utilizados por los alumnos para estructurar y organizar el escrito, presentando así probablemente un bajo grado de estructuración tópica y textual. El texto epistolar presentaría un grado de estructuración medio, en tanto se encontraría organizado en base a ciertas pautas fijas y altamente convencionales (como las fórmulas de inicio y cierre del texto), permitiendo no obstante en el cuerpo de la carta desarrollar un escrito con mayor flexibilidad estructural. Además, los tópicos abordados podrían presentar cierta variación, mientras se vinculen con la problemática presentada en la carta fuente. Por último, las instrucciones presentarían un alto grado de estructuración tanto tópica como textual. A la vez que típicamente se elaboran haciendo uso de estructuras sintácticas y de conexiones textuales que facilitan la instancia instruccional, dando al texto una fisonomía con una alta especificidad (por ejemplo, el uso del imperativo o de perífrasis verbales que denotan deber u obligación), restringirían el tópico a abordar a una sola posibilidad, un juego muy popular. Como puede observarse, las primeras dos tareas habilitan mayor flexibilidad

estructural y libertad tópica por parte de los alumnos, mientras que las últimas dos tareas seleccionan progresivamente los tópicos que deben ser abordados en los textos, así como ciertas frases y estructuras sintáctico-semánticas específicas de los tipos textuales solicitados y esperados.

Las **fuentes** a las que los alumnos supuestamente apelarían para resolver cada propuesta: el propio conocimiento de su hábitat en el caso de la descripción, de producciones narrativas a las cuales pueden haber accedido por diferentes medios en el caso de la narración, de acciones habituales en el caso de las instrucciones o el acceso a información nueva obtenida a través de un texto escrito en un soporte no estrictamente escolar, la carta de lectores.

Las **operaciones y estrategias cognitivas** implicadas: en el caso de la descripción y la narración, seleccionar y organizar parte de su propio conocimiento del mundo (natural y simbólico) para expresarlo en forma escrita; en el caso de la carta, recuperar, incorporar y reformular información a la que se ha accedido a través de otro texto escrito y a partir de la cual los alumnos deben elaborar soluciones y explicarlas por escrito en un marco dialógico buscando además persuadir a su interlocutor; y en el caso de las instrucciones, elaborar y transmitir por escrito las indicaciones para enseñar una acción habitual a un interlocutor ficcional, tomando como demostración de producción textual otro texto escrito.

En el Cuadro 7.1 se sintetizan las principales características de las cuatro tareas:

Tareas de escritura individual	Características de cada una de las tareas					Operaciones y estrategias cognitivas
	Orientación temporal	Consigna	Fuente	Estructuración tópica	textual	
Descripción	presente	oral	conocimiento de su hábitat	media	baja	seleccionar y organizar parte de su propio conocimiento de su hábitat para expresarlo en forma escrita
Narración	pasado	oral	conocimiento de narrativas por distintos medios	baja	baja	seleccionar una narrativa conocida o un evento vivido y organizar ese conocimiento para expresarlo en forma escrita
Carta, con secuencias expositivas y argumentativas	recuperación de eventos pasados para una proyección al futuro	oral y escrita	información nueva obtenida a través de una carta de lectores	media	media	comprensión de textos escritos; recuperación, incorporación y reformulación de información leída por escrito, de modo de realizar propuestas propias y defender una posición con un matiz dialógico
Instrucciones	futuro	oral y escrita	conocimiento de acciones habituales	alta	alta	comprensión de textos escritos y formulación de instrucciones por escrito, basándose en el propio conocimiento de acciones habituales

Cuadro 7.1: Principales características de las tareas de escritura elaboradas.

7.2. PARTICIPANTES

En vistas de que las cuatro tareas de escritura fueron realizadas dentro del aula habitual de cada grado seleccionado y durante horas de clase, las tareas fueron llevadas a cabo por todos los alumnos que estuvieron presentes en cada una de las instancias del trabajo en clase². La cantidad de alumnos que respondió a cada tarea en cada grado y escuela se informa en la Tabla 7.1:

		Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Descripción	3º grado	17	14	5	9
	7º grado	22	21	8	5
Narración	3º grado	17	7	5	9
	7º grado	22	17	7	4
Carta	3º grado	20	6	5	7
	7º grado	21	14	7	4
Instrucciones	3º grado	19	12	6	9
	7º grado	21	16	8	4

Tabla 7.1: Cantidad de alumnos que realizaron cada tarea de escritura en los ocho grados.

² Incluidos los alumnos integrados y aquellos que pertenecían a otros grados escolares, en los casos de los plurigrados de las dos escuelas rurales. Sin embargo, en función de los objetivos del estudio, no consideramos para el análisis las producciones de los alumnos integrados ni las de alumnos de otros grados.

En vistas de la alta heterogeneidad que presentan los distintos grados no sólo en cuanto a la cantidad de alumnos con los que cuentan, sino especialmente en cuanto a la cantidad de alumnos que efectivamente realizó las tareas de escritura, y a que dicha heterogeneidad podía eventualmente distorsionar los resultados del análisis, se optó por realizar una selección de los alumnos cuyos textos serían analizados. Para ello, tomamos como referencia el grado con menor número de textos producidos para cada tarea (5 en la descripción y 4 en la narración, la carta y las instrucciones), buscando que la selección de participantes en los restantes grados no superara en más del doble la mencionada frecuencia mínima para la tarea en cuestión (ver Tabla 7.2).

La selección de los alumnos/textos en los grados más numerosos privilegió en primer lugar a aquellos alumnos que hubieran completado todas las tareas (o la mayor cantidad posible), y en segundo lugar el conservar las proporciones entre mujeres y varones en cada grado (dentro de cada grupo definido según el sexo, al azar). La distribución de los alumnos en los ocho grados considerados luego de realizar esta selección se presenta en la Tabla 7.2. Éstos son, entonces, los participantes efectivos en cada tarea:

		Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela- Hogar
Descripción	3º grado	9	9	5	9
	7º grado	9	9	8	5
Narración	3º grado	8	6	5	8
	7º grado	8	8	7	4
Carta	3º grado	8	6	5	7
	7º grado	8	8	7	4
Instrucciones	3º grado	8	6	5	7
	7º grado	8	8	7	4

Tabla 7.2: Distribución de los alumnos seleccionados para cada tarea en los ocho grados.

7.3. ANÁLISIS DEL CORPUS

En este apartado presentamos la perspectiva que nos guió en el análisis de los textos escritos. Luego describimos las dimensiones consideradas y sus categorías. Posteriormente, explicitaremos la forma de aplicación de la categorización implementada y por último explicaremos y describiremos las técnicas estadísticas utilizados.

7.3.1. *Perspectiva de análisis*

En consonancia con las perspectivas teóricas presentadas en los primeros tres capítulos de esta tesis, asumimos que lo que expresan los alumnos al escribir, y el modo en que lo expresan, constituye el resultado de un proceso de selección de significados y de formulaciones para codificar esos significados, a partir del repertorio de opciones disponibles con las que cuenta cada uno de los alumnos. Por consiguiente, nos proponemos analizar cuál es el rango de opciones relevantes, tanto respecto de los significados que los alumnos buscan expresar (o funciones que persiguen), como respecto de los recursos lexicogramaticales que utilizan y la adecuación de su representación escrita a las convenciones particulares de la escritura (enseñadas y evaluadas en el ámbito escolar), relacionando estos rangos de opciones entre sí. Nos aproximamos así a los textos desde un enfoque que buscó en primera instancia identificar grupos de rasgos co-ocurrentes y multidimensionales, para recién después interpretarlos en términos funcionales (Biber, 1988).

El sistema lexicogramatical es entendido en este estudio, siguiendo a Halliday (1990: p. XVIII, la traducción es nuestra), como un “sistema simbólico natural” que codifica el significado; desde esta perspectiva, entre semántica y gramática se da una relación de realización simbólica. Por tal razón, analizamos las formas lingüísticas

atendiendo la inextricable relación entre gramática y semántica, considerando que son precisamente los significados los que definen el léxico utilizado y la forma de combinarlo en distintas formulaciones.

Al momento de distinguir una palabra en los textos de nuestro corpus, en una primera instancia identificamos todos aquellos segmentos escritos que presentan las características definidas en el Capítulo 1 para las *palabras ortográficas*. Posteriormente, todas las palabras ortográficas del corpus fueron analizadas según diversas propiedades sintáctico-semánticas referidas a los *ítems léxicos* o *lexemas* (de aquí en adelante, ítems léxicos) a los que corresponden dichas palabras ortográficas (de aquí en adelante, palabras).

Para conocer los recursos lingüístico-discursivos desplegados por los alumnos al producir diferentes tipos de textos, realizamos un análisis multidimensional de la palabra, unidad fundamental de todo texto escrito (ver Capítulo 1), con el objeto de acceder a distintos niveles lingüísticos a través de ella. De este modo, de acuerdo con la perspectiva multidimensional adoptada, todas las palabras fueron analizadas de acuerdo con dos macrodimensiones: la macrodimensión lexicogramatical y la macrodimensión morfo-ortográfica. La macrodimensión lexicogramatical integra la dimensión categorial –clase léxica de la palabra-, la dimensión sintáctica (con dos subdimensiones: función sintáctica a la que contribuyen las palabras y funcionamiento sintáctico-semántico de los nexos) y la dimensión semántica (con tres subdimensiones: rol semántico al que contribuyen las palabras y propiedades semánticas de dos clases léxicas, verbos y sustantivos). La macrodimensión morfo-ortográfica, como indica su nombre, integra una dimensión morfológica –vinculada a la delimitación gráfica de la palabra- y una dimensión ortográfica, vinculada a la adecuación de la palabra a aspectos de orden convencional de la escritura en español (ver Figura 7.10). La decisión de conformar una macrodimensión

morfo-ortográfica conjunta se explica en base a la imbricada relación entre ortografía y morfología, ya que ambas esferas se unen en ciertas zonas de la lengua; en ocasiones la morfología define cómo debe ser escrita una palabra en función del contexto textual, mientras que la ortografía regula en otros casos cómo se escribe una palabra a partir de su transformación flexiva o derivacional.

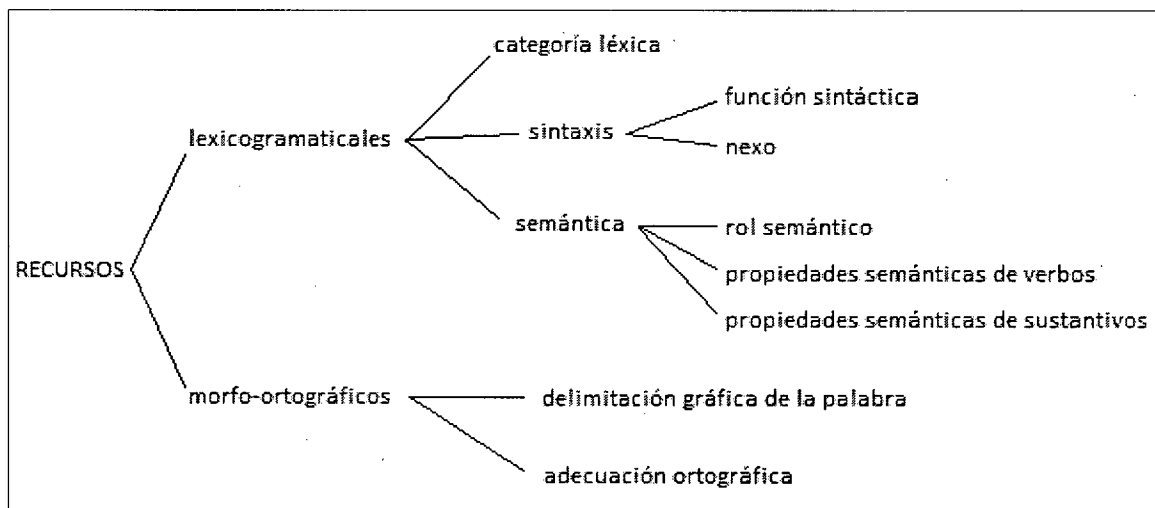


Figura 7.10: Abordaje multidimensional para el estudio de las producciones escritas de los alumnos. De izquierda a derecha: macrodimensiones (segundo nivel del árbol), dimensiones (tercer nivel) y subdimensiones de análisis (cuarto nivel). Las fuentes utilizadas para su elaboración se explicitarán en el apartado 7.3.2.

El análisis de los textos de los alumnos participantes implicó así un recorrido que atravesó distintos niveles de la lengua escrita. Este recorrido tuvo como punto de partida el texto completo y como punto de arribo su segmentación en sus unidades constituyentes, las palabras, que fueron categorizadas en cada una de sus ocurrencias según las dimensiones presentadas previamente. De aquí en más no haremos mayores distinciones entre macrodimensión, dimensión y subdimensión, sino que llamaremos a todas simplemente *dimensiones*, de modo de alivianar la exposición.

7.3.2. Sistema de categorías

El sistema de categorías elaborado, como ya mencionamos, considera distintas dimensiones lingüísticas. Tal separación en dimensiones (cfr. Figura 7.10) resulta necesaria operativamente para poder realizar un análisis con un alto grado de exhaustividad; no obstante, puede dar la errónea impresión de estar motivada en base a una concepción fragmentaria de la lengua. En este sentido, consideramos necesario destacar que la aplicación del sistema de categorías se realizó considerando en todo momento que esa separación en distintas dimensiones o niveles lingüísticos constituye un modelo artificial, aunque necesario para un momento del análisis. Estos niveles se recombinarán posteriormente, en la instancia interpretativa, bajo la consideración de que la lengua es fundamentalmente significado, y que las categorías categoriales y sintácticas tienen como función primordial codificar tal significado.

Para todas las dimensiones hemos considerado categorías ampliamente fundamentadas en la bibliografía especializada. Sin embargo, ocasionalmente una misma palabra o construcción presenta propiedades que podrían ubicarla en más de una categoría. En estos casos, además de considerar las propiedades manifestadas por el elemento en cuestión, tuvimos en cuenta la información brindada por el contexto lingüístico circundante para definir la categoría en la que dicho elemento sería colocado. Los pocos casos en los que no fue posible tomar una decisión fueron categorizados como “no identificable”. El Cuadro 7.2 resume el sistema de categorías utilizado:

Macro-dimensión	Dimensión	Sub-dimensión	Categorías	Elemento del corpus al que se aplican
LEXICOGRAMATICAL	CATEGORIAL		Sustantivo	todas las palabras
			Pronombre	
			Adjetivo o determinativo	
			Verbo	
			Adverbio	
			Conjunción	
			Preposición	
	SINTÁCTICA	Función sintáctica	Sujeto	la mayoría de las palabras
			Complemento directo	
			Atributo	
			Complemento indirecto	
		Nexo	Complemento circunstancial o de régimen preposicional	todas las conjunciones y otras clases léxicas (adverbios, preposiciones, etc.)
Coordinante				
	Subordinante			
SEMÁNTICA	Rol semántico	Impulsor	la mayoría de las palabras	
		Paciente		
		Experimentante o dicente		
		Benefactivo		
		Fenómeno o verbalización		
		Identificador o portador		
		Atributo o valor		
		Existente		
		Locativo espacial		
		Locativo temporal		
	Propiedades semánticas de verbos	Manera, instrumental o comitativo	todos los verbos	
		Causa o fin		
		Procesos materiales		
		Procesos mentales o verbales		
		Procesos relacionales o existenciales		
Propiedades semánticas de sustantivos	Auxiliares	todos los sustantivos		
	Animados			
	Locaciones o eventos			
	Objetos			
	Percepciones, pensamientos o sentimientos			
MORFO-ORTOGRÁFICA	MORFOLÓGICA	Palabras encadenadas	todas las hiposegmentaciones	
		Palabras hipersegmentadas	todas las hipersegmentaciones	
	ORTOGRÁFICA	Uso inadecuado de mayúsculas	todas las letras	
		Uso inadecuado de diacríticos		
	Omisión de letras			
	Sustitución de letras			

Cuadro 7.2: Dimensiones lexicogramaticales y morfo-ortográficas, con sus subdimensiones y categorías.

Las palabras han sido registradas conforme las pautas ortográficas establecidas como normativa en el diccionario de la Real Academia Española (según su versión en línea en: www.rae.es), sin perder de vista que las desviaciones ortográficas a dicha norma, no obstante no acordar con las convenciones estandarizantes de la Academia,

pueden sin embargo sintonizar con los usos regionales o sociales. Con respecto a las palabras escritas en forma encadenada (o hiposegmentada, es decir, sin separación por medio de espacios en blanco entre cada palabra) o hipersegmentada (o sea, con separaciones gráficas en el interior de una palabra, segmentándola en unidades menores que no constituyen palabras en sí mismas), se ha seguido el mismo criterio: se consideró para el análisis la o las palabras blanco –aquellas que inferimos que el niño buscó producir- y se registró la presencia del encadenamiento o de la hipersegmentación. Por último, en los casos en los que un segmento escrito no pudo ser reconocido –bien por resultar ilegible desde el punto de vista gráfico, o irreconocible desde la perspectiva de las posibles unidades de la lengua- dicho segmento no fue considerado, a fin de no forzar interpretaciones que pudieran no coincidir con lo que el niño buscó expresar al producir su texto.

A continuación presentamos una descripción de cada dimensión y de las categorías que la conforman según lo observado en nuestro corpus. Ejemplificamos la categorización para cada dimensión con un texto de nuestro corpus (el mismo para todas las dimensiones). Cabe mencionar que estas descripciones no pretenden tratar exhaustivamente conceptualizaciones que han alcanzado ya cierto grado de estabilidad en la bibliografía, sino establecer y explicar los criterios seguidos al aplicar dichas conceptualizaciones en el corpus que nos ocupa.

Dimensión categorial

En esta dimensión consideramos las categorías correspondientes a la clase léxica a la que pertenece cada palabra del corpus. La pertenencia de las distintas palabras a una clase léxica no se define por la presencia de un único rasgo necesario y suficiente, sino por un conjunto de criterios morfológicos, semánticos y sintácticos, de modo que algunos

de los miembros de la categoría serán más prototípicos –es decir, cumplirán con muchas o con la totalidad de las propiedades de su categoría-, mientras que otros serán menos prototípicos –es decir, presentarán menos propiedades correspondientes a los tres criterios mencionados para la categoría en cuestión (Givón, 2001). La pertenencia de una palabra a una clase u otra fue determinada en este análisis, entonces, por un conjunto de propiedades, considerando además el contexto lingüístico –entendido en sentido amplio– que da lugar a su uso, pues sólo atendiendo al uso es posible desambiguar los casos que pueden prestarse a una doble interpretación.

Las clases léxicas constituyen paradigmas conformados en base a propiedades morfológicas y sintácticas (RAE, 2010, §1.4.1). Todas las palabras del corpus fueron categorizadas conforme las ocho clases léxicas reconocidas tradicionalmente por las gramáticas: sustantivos, pronombres, adjetivos, determinativos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones. Los sustantivos, los adjetivos y la mayoría de los verbos y adverbios aportan información léxica, mientras que los determinativos, los pronombres, las preposiciones, las conjunciones y ciertos verbos y adverbios proporcionan información fundamentalmente de tipo gramatical (es decir, aportan significado referencial, aspectual, funcional, etc.).

No hemos considerado los cuantificadores como una clase diferenciada. En tanto clase transversal en la cual confluyen palabras que integran diversos paradigmas, hemos optado por categorizar cada uno de dichas palabras conforme la clase básica de pertenencia. Tampoco hemos considerado las interjecciones, pues su inclusión ha resultado excepcional en nuestro corpus.

Las categorías que presentamos a continuación no agotan toda la información que puede estudiarse para cada clase, sino que constituyen un recorte de los aspectos considerados más relevantes en función de los objetivos propuestos. Cada una de las

palabras de cada texto fue categorizada en una sola de estas ocho categorías, en forma mutuamente excluyente.

Sustantivo. Los nombres o sustantivos constituyen aquella clase de palabra que denota todo tipo de entidades materiales e inmateriales (RAE, 2010: §12.1.1). En esta categoría se expresa la pertenencia de las entidades a un conjunto (nombres comunes), así como la identificación de una entidad particular entre las demás del mismo conjunto (nombres propios) (Bosque, 1999). Fueron categorizados como sustantivos todos los nombres comunes y propios. Los acrónimos y otras siglas lexicalizadas también fueron categorizados como sustantivos y considerados como una palabra independiente. Los adjetivos y los infinitivos sustantivados por medio del artículo neutro también fueron incorporados a esta clase.

Pronombre. Los pronombres constituyen una clase léxica que presenta propiedades nominales; así, a la vez que puede cumplir los mismos roles sintácticos que el nombre, lo reemplaza, evitando la redundancia y contribuyendo a la cohesión textual. Se trata de elementos que pertenecen al campo deíctico, ya que “remiten, apuntan o señalan a otra palabra o frase que está en el contexto verbal; o a algo que está en un contexto no verbal de presencia; o a algo que evocamos o imaginamos; o nos remiten (...) a alguna de las instancias del discurso (...) (el *yo* emisor, el *tú* receptor, etc.)” (González Calvo, 1992: 95). Dentro de esta clase se ubican los pronombres personales (*yo, él, ustedes, me, te, se, nos, conmigo, mí, lo, la, le, etc.*), los demostrativos (*éste, ésa, aquello, etc.*), los posesivos (*mío, tuyo, suyo, nuestro*), los relativos (*que, quien, cual, cuyo*; encabezadores de cláusulas relativas), los indefinidos (*algo, nada, nadie, alguien, alguno, otro, cualquiera*) y los interrogativos y exclamativos (*qué, cuánto, quién, etc.*).

Adjetivo o determinativo. Esta modalidad incluye todas las palabras categorizadas bajo dos clases léxicas debido a su baja frecuencia en el corpus: los adjetivos y los determinativos. Esta decisión se fundamenta, como explicaremos a continuación, en base a ciertas propiedades sintácticas y morfológicas coincidentes entre ambas clases de palabras; es decir, su posibilidad de modificar a un sustantivo dentro del sintagma nominal y su necesaria concordancia en género y número con éste. A continuación detallamos ambas categorías consideradas dentro de la dimensión.

Los adjetivos constituyen la clase léxica que proporciona información relativa a las propiedades o cualidades del nombre al que modifican o sobre el cual predicán, incluyendo el número del conjunto de la entidad, su pertenencia a un determinado ámbito, la actitud que adopta el hablante respecto de la entidad referida, etc. (RAE, 2010: §13.1.1). Siguiendo a Demonte (1999), los adjetivos pueden describir la entidad mentada de diferentes maneras: precisando sus características, identificándola entre otras de la misma especie, bien clasificándola en base a taxonomías culturales o científicas, etc. Fueron categorizadas como adjetivos todas las palabras que califican o caracterizan un sustantivo, incluyendo dentro de esta categoría, de acuerdo con Sánchez López (1999), los cuantificadores numerales ordinales (*primero, segundo, etc.*). También fueron categorizados como adjetivos aquellos participios cuya función consistiera en actuar como modificadores de sustantivos.

Los determinativos, por su parte, constituyen un grupo de operadores en el nivel de la frase nominal que reflejan –a excepción de muy pocos elementos– las categorías morfológicas de género y número del sustantivo al cual modifican (Givón, 2001), y que permiten “delimitar la denotación del grupo nominal del que forma[n] parte, así como informar de su referencia” (RAE, 2010: 263). Su comportamiento morfosintáctico lo asemeja parcialmente a los adjetivos. Fueron incluidos dentro de esta categoría los

siguientes determinantes: los artículos definidos e indefinidos (*el, una, etc.*; cabe aclarar que las contracciones de preposición y artículo han sido categorizados doblemente, conforme la doble naturaleza categorial y funcional de estos ítems), que tienen la capacidad de especificar el carácter conocido o no de la información proporcionada por el nombre (RAE, 2010, §14.1.1); los demostrativos (*esta, ese, etc.*), que refieren a elementos presentes en el contexto lingüístico o en la situación comunicativa (RAE, 2010, §17.3.1); y los posesivos pronominales (*mi, tu, etc.*), que además de manifestar género y número en concordancia con el sustantivo que designa la entidad poseída, manifiestan además rasgos de persona referidos al poseedor. Como cuantificadores, es decir, aquellos ítems que designan la medida o el grado de la entidad a la que modifican (RAE, 2010, §19.1.1), incluimos los numerales cardinales (*uno, dos, etc.*, ya se encuentren escritos con letras o con números), ciertos cuantificadores indefinidos (*todo, cada, ambos, cualquiera, uno, alguno, varios, pocos, muchos, bastantes, demasiados, ninguno, alguno, etc.*) y algunos gradativos (*más, menos, tantos*) (Sánchez López, 1999).

El paradigma de los adjetivos ha sido utilizado de dos maneras diferentes: en un sentido amplio, que privilegia la concordancia en género y número del adjetivo con el sustantivo al cual modifica y su función como modificador nominal, y que incluye a los adjetivos determinativos (los demostrativos, los posesivos y los cuantificadores; ver más adelante); y en un sentido restrictivo, que distingue entre adjetivos calificativos y determinativos (RAE, 2010: §13.1.2), pasando éstos a formar parte de una clase léxica diferenciada. La diferenciación entre adjetivos y determinativos se sustenta principalmente en tres características: los determinativos, a diferencia de los adjetivos, pueden por sí mismos dotar al sustantivo de la capacidad referencial necesaria para ocupar las funciones sintácticas asignadas a los grupos nominales; los adjetivos, a diferencia de los determinativos, pueden realizar funciones de atributo (ver Dimensión

función sintáctica); los adjetivos constituyen una clase abierta (es decir, que cuenta con un número potencialmente infinito de elementos), en tanto que los determinativos constituyen una clase cerrada (los elementos que la integran conforman una lista cerrada) (Demonte, 1999). A los fines operativos, en este estudio adoptamos un criterio amplio, privilegiando un criterio que atiende al funcionamiento morfosintáctico compartido por adjetivos y determinativos, el cual se encuentra en sintonía con los objetivos del análisis llevado a cabo.

Verbo. Todos los verbos conjugados y la mayoría de los verboides -infinitivos, gerundios y participios (o formas no conjugadas o no personales del verbo). Los verboides muestran comportamientos gramaticales verbales en algunos contextos y comportamientos gramaticales no verbales en otros, asimilables al propio de otras clases de palabras. De este modo, los infinitivos cuyo comportamiento gramatical fuera asimilable a los sustantivos (es decir, cuando se encuentran cumpliendo funciones nominales y recibiendo modificadores de grupos nominales), los gerundios cuyo comportamiento gramatical fuera asimilable a los adverbios (es decir, cuando actúan como modificadores optativos del verbo) y los participios cuyo comportamiento fuera asimilable a los adjetivos (es decir, cuando actúan como modificadores nominales o como atributos o complementos predicativos) no fueron categorizados como verbos, sino como la categoría gramatical a la cual se asimilaban. En el resto de los casos fueron categorizados como verbos.

Los tres verboides comparten la posibilidad de integrar perífrasis verbales y admitir los complementos propios de los verbos. Una perífrasis verbal constituye la unión entre un verbo utilizado como auxiliar -que presenta las marcas morfológicas de número y persona, se conjuga en los diferentes tiempos y aporta información modal y aspectual- y un verboide -que aporta la información léxica y los complementos verbales-, conformando una única predicación (Gómez Torrego, 1999). Los participios sólo integran

perífrasis con los verbos *estar*, *tener* y *llevar*, así como con el verbo *ser* formando oraciones de pasiva perifrástica. Los infinitivos pueden formar además construcciones de infinitivo dependientes de verbos conjugados de percepción y causación -*hacer*, *dejar*, *mandar*, etc.- (donde no constituyen oraciones subordinadas), cláusulas subordinadas sustantivas o adjetivas y cláusulas independientes (RAE, 2010, §26.5). Los gerundios, por su parte, pueden además cumplir funciones de complemento predicativo y de complemento circunstancial.

Adverbio. Todos los adverbios incluidos en nuestro corpus. Los adverbios constituyen una de las clases más heterogéneas (Givón, 2001) y se caracterizan fundamentalmente por su capacidad de modificar grupos sintácticos correspondientes a diversas categorías, incluyendo la propia, y por carecer de flexiones de género, número o persona (RAE, 2010, §30.1.1). Hemos incluido en esta clase a los cuantificadores propios proporcionales (*algo*, *poco*, *mucho*, *bastante*, *demasiado*, *todo*, *nada*) y comparativos –sólo en su función de complemento de verbos, adjetivos u otros adverbios (*más*, *menos*)-, así como a los cuantificadores focales, tanto incluyentes (*también*, *incluso*, *hasta*, *tampoco*) como excluyentes (*sólo*, *al menos*, *apenas*), siguiendo la clasificación realizada por Sánchez López (1999).

Conjunción. Las conjunciones constituyen palabras invariables que poseen la función fundamental de establecer conexiones de diferentes tipos entre palabras, grupos sintácticos o cláusulas. Pueden manifestar variadas relaciones, que suelen agruparse bajo dos grandes grupos: conjunciones de coordinación y conjunciones de subordinación. Las primeras enlazan elementos que pueden ser de diferente tipo estructural sin establecer jerarquías entre ellos, mientras que en la subordinación se establecerá una relación de dependencia y el segundo elemento será necesariamente una construcción (Bosque y Demonte, 1999). Siguiendo la propuesta de García Negroni (2010), incluimos, dentro de

las conjunciones coordinantes, las de coordinación múltiple (*ni, o, tanto como, etc.*) y las de coordinación binaria (*pero, así que, sino, etc.*). Dentro de las conjunciones subordinantes, incluimos las de subordinación sustantiva (*que, si, el que, quien, etc.*), las de subordinación adjetiva (*que, quien, cual, cuyo*) y las de subordinación adverbial (*porque, ya que, como, que, aunque, para que, apenas, siempre que, cuando, cada vez que, mientras, donde, si, como, según, más que, etc.*).

Preposición. Las preposiciones se caracterizan por conformar una clase cerrada (la clase posee un inventario fijo de ítems léxicos), constituir palabras invariables (no admiten marcas morfológicas) y encabezar un complemento o término de preposición, sobre el cual imponen restricciones formales (RAE, 2010, §29.1.1). En nuestro corpus hemos identificado las siguientes preposiciones: *a, con, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, sin*.

La Figura 7.11 ilustra la aplicación de la categorización categorial:

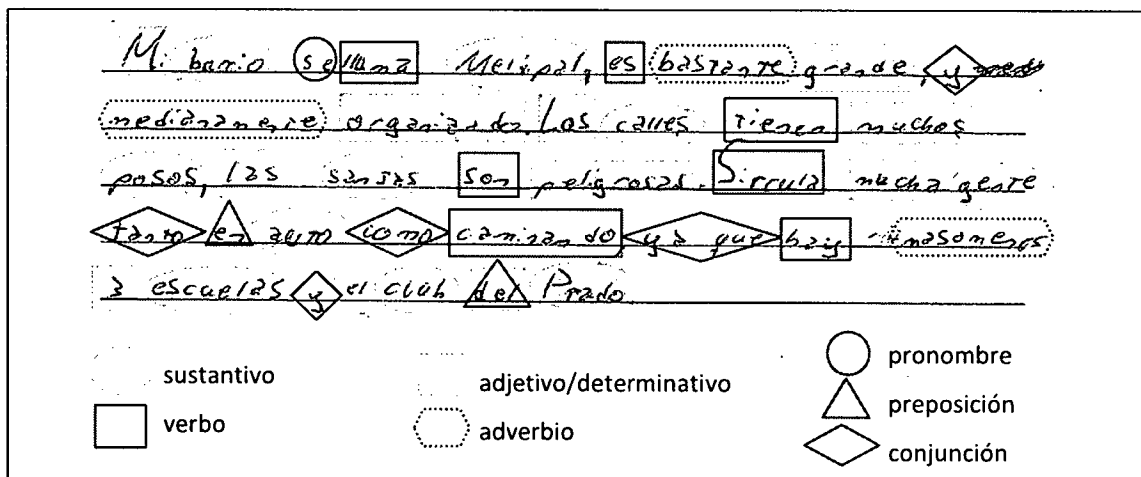


Figura 7.11: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión categorial al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Dimensión sintáctica

Esta dimensión incluye las subdimensiones función sintáctica y nexos.

Subdimensión función sintáctica. En esta subdimensión contemplamos las funciones sintácticas realizadas en el nivel de los grupos sintácticos —o frases o sintagmas— (es decir, estructuras conformadas en torno a una palabra que funciona como núcleo, de la cual toma la estructura completa su clasificación categorial) y, eventualmente, ciertas cláusulas subordinadas. Hemos considerado las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo, atributo, complemento indirecto, y complemento circunstancial y de régimen preposicional. Esto quiere decir que no hemos analizado el funcionamiento de cada palabra individualmente, hacia el interior del grupo que integra (aunque determinados grupos léxicos pueden estar conformados por una sola palabra), sino en base a su contribución a las funciones sintácticas mayores. Aplicaremos las categorías en forma mutuamente excluyente.

Sujeto. Todas las palabras que contribuyen a la función sintáctica de sujeto gramatical de un verbo conjugado (cfr. RAE, 2010, Cap. 33). Desde un punto de vista categorial, pueden cumplir con esta función los sustantivos, los grupos nominales, los pronombres y, eventualmente, los adjetivos que hayan pasado por un proceso de nominalización. También pueden cumplir esa función todo tipo de cláusulas subordinadas sustantivas (con verbo conjugado o con infinitivo, y las cláusulas interrogativas y exclamativas indirectas). Se incluyeron todas las construcciones que modificaran al núcleo del sujeto (frases preposicionales, relativas especificadoras o explicativas, etc.). La identificación del sujeto de cada verbo conjugado se realizó en base a tres marcas gramaticales: la concordancia con el verbo en número y persona; el caso (sólo identificable en los pronombres); y, eventualmente, de verificarse ambigüedad estructural, la posición que ocupa dentro de la cláusula, considerando que el orden de constituyentes prototípico en español es el de sujeto-verbo-objeto.

La función sintáctica de sujeto posee como propiedad la posibilidad de encontrarse expreso o tácito. Esta propiedad resulta gramaticalmente posible debido a que el sujeto gramatical se encuentra presente en la morfología verbal, a pesar de no tener manifestación fonética o léxica en el marco de la cláusula. Sin embargo, a pesar de admitir que una cláusula sin sujeto expreso –es decir, con sujeto nulo, elidido- presenta no obstante un sujeto con propiedades pronominales -que habilitan las concordancias con el verbo y con sus atributos-, la ausencia de un elemento nominal completo y explicitado en forma escrita desempeñando dicha función dentro de la cláusula nos llevó a no considerar la función sintáctica de sujeto cuando éste se encuentra elidido. La situación varía al considerar quién o qué impulsa la acción, como veremos más adelante, al describir los roles semánticos.

Complemento directo. Todas las palabras que contribuyen a la función sintáctica de complemento u objeto directo de un verbo transitivo, ya se tratara de una única palabra, un grupo o una construcción. El complemento directo depende del verbo y conforma con él –y a veces también con otros segmentos- un grupo verbal, aportando a la predicación la información necesaria para constituirse como unidad de sentido (cfr. RAE, 2010, Cap. 34). Al igual que para el sujeto, pueden cumplir esta función sintáctica los sustantivos y los pronombres –y los grupos que forman estas palabras-, así como todo tipo de cláusulas subordinadas sustantivas. Asimismo, se incluyeron todas las construcciones que modificaran al núcleo del complemento.

Atributo. Todas las palabras que contribuyen a la función sintáctica de atributo, es decir, que “denotan propiedades o estados de cosas que se predicán de algún segmento nominal u oracional” (RAE, 2010: 701), añadiendo información por lo general de tipo aspectual o modal respecto de las entidades referidas. En nuestro análisis hemos considerado los atributos que figuran en construcciones verbales; es decir, aquellos que figuran con

verbos copulativos (*ser, estar, parecer*), con verbos semicopulativos (cfr. RAE, 2010, de cambio: *hacerse, ponerse, quedar(se), salir, volverse*, etc.; de permanencia: *andar, permanecer, seguir*, etc.; o de presencia: *encontrarse, hallarse, verse, pasar, mostrarse*, etc.) y también con verbos plenos (*llegar, comer, despertarse*, etc.). Si bien los atributos de verbos plenos suelen expresarse separadamente como complementos predicativos, por tratarse de variantes del atributo fueron considerados no obstante junto a los demás atributos dentro de esta modalidad. Estos atributos poseen la particularidad de poder predicar acerca del sujeto del verbo o del complemento directo (y, ocasionalmente, del complemento indirecto, aunque no en nuestro corpus), coocurriendo con él en la misma construcción verbal.

Con respecto a las características internas de los atributos, hemos considerado, siguiendo la gramática de la RAE (2010), atributos adjetivales (es decir, conformados por un adjetivo o grupo adjetival: *es linda, la ropa quedó mojada*, etc.), nominales (es decir, conformados por un sustantivo o grupo nominal: *es el hermano de mi papá, se volvió un peligro*, etc.), preposicionales (es decir, conformadas por una frase preposicional: *la calle es de ripio, se quedaron sin nada*, etc.) y adverbiales (es decir, conformadas por un adverbio o grupo adverbial: *me parece bien, estamos acá*, etc.).

No fueron considerados los atributos en construcciones no verbales debido a que éstos han quedado incluidos en funciones sintácticas que los integran, de acuerdo con el nivel de análisis sintáctico elegido para el estudio.

Complemento indirecto. Todas las palabras que contribuyen a la función sintáctica de complemento u objeto indirecto en verbos ditransitivos. Se encuentra conformado por un pronombre o un grupo preposicional, pudiendo co-ocurrir ambos en la cláusula. En caso de tratarse de un grupo preposicional, éste puede ser reemplazado por un pronombre de dativo. El complemento indirecto constituye aquel segmento sintáctico por medio del cual

se designa el participante receptor, destinatario, beneficiario, etc., del proceso expresado en la cláusula. Puede ser seleccionado semánticamente por el verbo o no; es decir, será necesario en mayor o menor medida para completar la información transmitida por medio de la cláusula.

En términos prototípicos, el complemento indirecto figura junto al complemento directo. Sin embargo, ciertos verbos admiten el complemento indirecto sin la presencia de un complemento directo (por ejemplo, *gustar*).

Complemento circunstancial o de régimen preposicional. Todas las palabras que contribuyen a las funciones sintácticas de complemento circunstancial y de complemento régimen preposicional. Si bien ambas categorías responden a distinta motivación sintáctico-semántica (sucintamente, la presencia de los primeros será “optativa”, en tanto que la ausencia de los segundos puede derivar en construcciones anómalas o incompletas), asimismo presentan propiedades comunes en cuanto a su aporte informativo y estructura interna. Estas propiedades comunes hacen que la distinción entre unos y otros no siempre resulta clara, lo cual ha conducido a interpretar tradicionalmente ambos tipos de construcciones como circunstanciales (RAE, 2010). En este estudio privilegiamos las propiedades compartidas entre ambas categorías frente a sus diferencias en cuanto a su motivación sintáctico-semántica y, a fines operativos, optamos por integrar ambas categorías en una modalidad común.

Los complementos de régimen preposicional pueden estar seleccionados por sustantivos, por adjetivos o por verbos, y pueden estar realizados léxicamente o elididos, siempre y cuando el contexto permita recuperar la información que transmiten, debido, como ya mencionamos, a que dicha información es exigida por la palabra o el grupo sintáctico al cual modifica el complemento régimen. Los complementos circunstanciales, por su parte, son aquellos modificadores del grupo verbal que añaden información

referida a la realización de la acción; fundamentalmente, a la manera, el medio o instrumento y la compañía; a la cantidad, el lugar y el tiempo; y a la causa y la finalidad. Se trata de ítems o grupos sintácticos que modifican diversas categorías léxicas sin ser exigidos por ellas, a diferencia, por ejemplo, de un complemento directo o de los atributos en construcciones de verbos copulativos. Las construcciones que conforman cláusulas relativas libres, encabezadas por un adverbio relativo (*donde, cuando, como*) y sin antecedente explícito, también fueron categorizadas bajo esta función sintáctica.

La Figura 7.12 ilustra la aplicación de la categorización de la función sintáctica:

Mi barrio se llama Municipal, es bastante grande, y está medianamente organizado. Las calles tienen mucho pasajes, las señas son peligrosas. Se cruza mucha gente tanto en zorro como caminando, y se bajan algunas personas a escuelas y el club del Prado.

<p> sujeto</p> <p> complemento directo</p> <p> atributo</p>	<p> complemento indirecto</p> <p> complemento circunstancial o de régimen preposicional</p>
---	--

Figura 7.12: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión función sintáctica a la que contribuye la palabra al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Subdimensión nexos. En base a la naturaleza eminentemente transversal y transcategorial de los nexos, podría considerarse su inclusión en otras dimensiones e incluso conformando una dimensión aparte. Ello se debe a que las conexiones textuales involucran tanto aspectos categoriales –distintas clases de palabras pueden conformar ítems léxicos que funcionen como nexos: conjunciones, adverbios, preposiciones, etc.- y semánticos –cada nexo incorpora matices lógico-semánticos específicos al tipo de conexión establecida-, como sintácticos –la coordinación sólo es posible entre elementos

del mismo orden, mientras que la subordinación conecta elementos de distinto orden. Sin embargo, debido a haber considerado una categorización basada fundamentalmente en las relaciones sintácticas codificadas por estos elementos (ya que su baja frecuencia no nos permitió realizar diferenciaciones basadas en otros criterios), optamos por integrarlos dentro de esta dimensión.

Esta subdimensión presenta dos categorías, que aplicamos en forma mutuamente excluyente: nexos coordinantes y nexos subordinantes (García Negroni, 2010; Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999). No obstante advertir que la diversidad de conexiones difícilmente pueda describirse en forma profunda realizando una categorización en términos polares y discretos, y a pesar de reconocer grupos de nexos que se ubicarían en zonas intermedias entre estas dos categorías, debido a la escasa presencia de nexos en el corpus su análisis debió ceñirse a esta bipartición.

Nexo coordinante. Todos los ítems léxicos que manifiestan relaciones de coordinación. Se incluyen todas las conjunciones de coordinación múltiple (*y, o, ni*) y binaria (*pero, así que, sino*), los cuasi-coordinantes (*menos, por lo menos, excepto*), los reforzadores y matizadores (*además, también, tampoco, etc.*) y los marcadores discursivos reformuladores (*o sea, desde ya, etc.*), consecutivos (*así*), operadores (*por ejemplo*) y ordenadores (*en primer lugar, después, etc.*).

Nexo subordinante. Todos los ítems léxicos que manifiestan relaciones de subordinación. Se incluyen todos los nexos de subordinación sustantiva (*que, si, etc.*), adjetiva (*que, cuyo, quien, etc.*) y adverbial (*porque, ya que, para que, hasta que, mientras, cuando, donde, si, como, más que, etc.*).

La Figura 7.13 ilustra la aplicación de la categorización de los nexos:

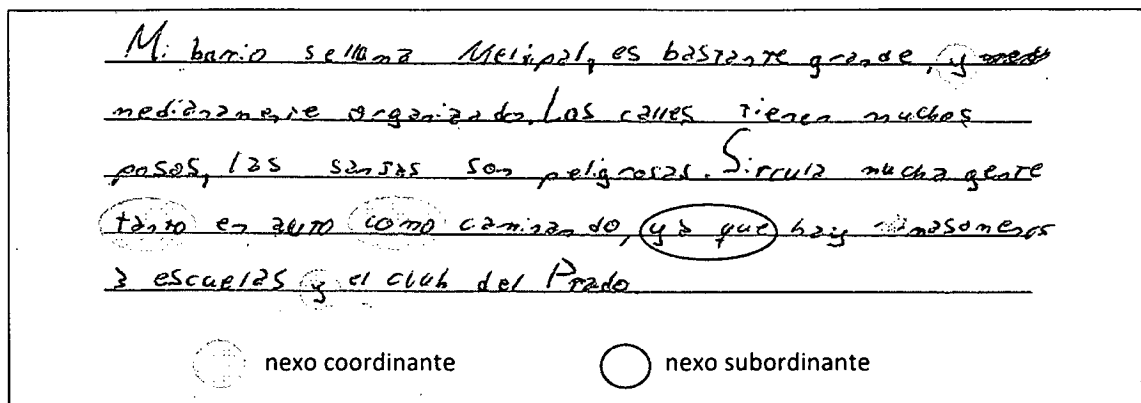


Figura 7.13: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión nexos al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Dimensión semántica

De acuerdo con Halliday (1994), la experiencia, conformada por un flujo de acciones de diversos tipos, es organizada en la gramática de la cláusula en base a una serie de procesos que la hacen más aprehensible. Esta noción de proceso involucra no sólo al verbo principal de la cláusula, sino también a sus participantes y las circunstancias en las que se desarrolla el proceso. La construcción gramatical de tipos distintivos, cada uno con sus particularidades, constituyen los tipos de procesos, configurados tanto a partir de la combinación de propiedades semánticas del proceso verbal en sí, como del número y tipo de participantes involucrados (Martin, Matthiessen y Painter, 1997). Los participantes (inherentes o circunstanciales) suelen integrar grupos nominales, los cuales presentan propiedades semánticas altamente vinculadas a los roles que se les asigna en la estructura de la cláusula. Por tales razones, esta dimensión incluye tres subdimensiones: rol semántico, propiedades semánticas de verbos y propiedades semánticas de sustantivos. En cada subdimensión, las categorías se aplicaron en forma mutuamente excluyente.

Subdimensión rol semántico. Esta subdimensión resulta probablemente aquella en la que menos acuerdo es posible encontrar en la bibliografía. Incluimos a los participantes seleccionados por el verbo principal en cada cláusula, considerando el verbo como

elemento fundamental que selecciona una estructura argumental de base semántica (en base a las contribuciones de Dowty, 1991; Evans y Green, 2006; Givón, 2001; Halliday, 1994; Martin, Matthiessen y Painter, 1997; Thompson, 2004). Hemos identificado aquellos roles temáticos que poseen cierto grado de generalidad y cuyas propiedades, en consecuencia, resultan extensibles a más de un ejemplar, ya que, estrictamente, para cada rol temático es posible identificar subtipos de un grado de generalidad menor, al extremo de que cada verbo cuente con su propio y único esquema argumental (Givón, 2001). Debido a que la clasificación semántica de los verbos se encuentra estrechamente vinculada a los participantes de la acción expresada en la cláusula, la matriz de roles semánticos que típicamente se asocian a un verbo definen de manera simultánea el marco proposicional-semántico del verbo en cuestión, del tipo de acción referida y de la cláusula (Givón, 2001, §3.1.3). Consideramos que cada rol semántico se encuentra caracterizado por un conjunto de propiedades que podrán ser reconocidas en un participante prototípico, en tanto que un participante menos prototípico sólo presentará algunas de dichas propiedades (Dowty, 1991).

Dos aspectos diferencian esta dimensión de las presentadas previamente. Por un lado, la posibilidad de que uno de los participantes no se encuentre mencionado explícitamente, sino que se sobreentienda como parte del significado del proceso verbal (Thompson, 2004); en español, esto sucede especialmente con los participantes expresados como sujetos sintácticos. En tales casos, el sujeto sintáctico puede no presentar una expresión léxica (únicamente la referencia desinencial, como ya hemos explicado), pero el participante correspondiente -del tipo que sea- mantiene su presencia no obstante ello en la estructura argumental de la cláusula. Otra diferencia consiste en que no todas las palabras del corpus fueron asimiladas a un rol temático; en particular, ciertos pronombres (como aquellos correspondientes a verbos pronominales, aquellos que

constituyen marcas de voz pasiva o de oraciones impersonales o los pronombres expletivos) y gran parte de los nexos (aquellos que no fueron absorbidos por el rol temático asignado a un grupo sintáctico).

Impulsor. En esta categoría hemos incluido aquellos participantes dotados de voluntad, conciencia y movimiento que pueden causar un cambio de estado verificable en otro participante (Dowty, 1991; Evans y Green, 2006). Constituyen típicamente los sujetos gramaticales de verbos materiales (ver dimensión Propiedades semánticas de los verbos).

Paciente. Aquellos participantes que se caracterizan por ser percibidos como estáticos o inmóviles respecto de otro participante (en especial, el impulsor), por estar afectados en términos de causalidad por otro participante y por estar sometidos a un cambio de estado que puede aumentar o profundizarse naturalmente (Evans y Green, 2006). Típicamente se construyen como objetos de verbos materiales.

Experimentante o diciente. Los participantes inherentes en dos tipos de procesos: los mentales y los verbales. En tal sentido, los experimentantes se caracterizan por ser el participante al cual se le atribuye algún estado psicológico, epistémico, perceptual o afectivo, involucrado conscientemente en el proceso. Los experimentantes también pueden referir a entidades a las que no pueda atribuirse la capacidad de ser conscientes; en tales casos, dichos experimentantes gozan de una personificación metafórica (Martin, Matthiessen y Painter, 1997). Los dicientes, por su parte, constituyen aquel participante al cual se le atribuye una actividad semiótica típicamente verbal, aunque no exclusivamente. Puede tratarse de una entidad con propiedades humanas (o de tipo humanas) o de una fuente no humana pero semióticamente significativa.

Fenómeno o verbalización. Los procesos mentales y verbales (ver más adelante) presentan usualmente un fenómeno o una verbalización como participante que da cuenta

del contenido de la percepción, del pensamiento o de la actividad verbal. Pueden denotar básicamente cualquier cosa: una persona, un objeto concreto o abstracto, un hecho, etc. (Thompson, 2004). Típicamente se encuentran realizados en el rol sintáctico de objeto directo y pueden estar contruidos como grupos de palabras o como una cláusula.

Cuando el fenómeno fue realizado por una cláusula, hemos considerado dos posibles tipos de relación entre dicha cláusula y el verbo principal, mental o verbal: la parataxis y la hipotaxis. La parataxis, cuya forma de proyección más clásica es la incorporación de otras voces en estilo directo, constituye un recurso utilizado típicamente en procesos verbales, aunque no exclusivamente. El fenómeno representado por la cláusula constituye un fenómeno lexicogramatical de segundo orden, que implica en sí mismo una representación: un metafenómeno. De este modo, en la parataxis, la proyección es tratada típicamente como un evento libre (una cláusula independiente). Por medio de la hipotaxis se construye una relación en la que la cláusula proyectada no representa ya una formulación, sino un contenido o una idea. Resulta un recurso típico de procesos mentales, aunque también de procesos verbales (lo que tradicionalmente se ha llamado estilo indirecto). Este contenido o idea sigue siendo un fenómeno del lenguaje pero, a diferencia del metafenómeno de la parataxis, es presentado a un diferente nivel semántico, no lexicogramatical. En la hipotaxis, entonces, la proyección es representada como dependiente del proceso proyectante, como parte de él (Halliday, 1994).

Identificador o portador. Aquellos participantes de procesos relacionales que constituyen la identidad identificada o la entidad a la cual se asocia un atributo o una determinada posesión (Martin, Matthiessen y Painter, 1997).

Atributo o valor. Se trata de los participantes que constituyen la contrapartida del identificador o portador. El atributo constituye la cualidad asociada a un portador, en tanto que el valor constituye aquella entidad por medio de la cual se identifica a la entidad

denotada por el identificador. La entidad poseída puede asimilarse a cualquiera de las dos (Martin, Matthiessen y Painter, 1997).

Existente. Incluye al único participante de un proceso existencial, por medio del cual se expresa la existencia de una entidad (el existente) sin realizar ninguna predicación sobre ella. Esta entidad es representada como carente de involucramiento en cualquier tipo de movimiento o cambio (Thompson, 2004).

Locativo espacial. Aquellos circunstantes que denotan direcciones, ubicaciones, lugares, etc. donde ocurre el evento o hacia donde (o desde donde) se dirige el impulsor.

Locativo temporal. Aquellos circunstantes que refieren a especificaciones temporales vinculadas al momento, duración, etc., del evento o del involucramiento de los participantes inherentes en él.

Manera, instrumento o comitativo. Esta modalidad se encuentra conformada por aquellos circunstantes que denotan el modo en que un proceso ocurre o es realizado por el impulsor, el medio o el instrumento utilizado por el impulsor a tal fin y las entidades animadas que acompañaron al participante principal en dicho proceso, cuyo rol en el evento es similar pero no igual de importante (Givón, 2001, §3.1.3).

Causa o fin. Aquellos circunstantes que denotan las causas por las cuales se lleva a cabo la acción o su finalidad.

La Figura 7.14 ilustra la aplicación de la categorización del rol semántico:

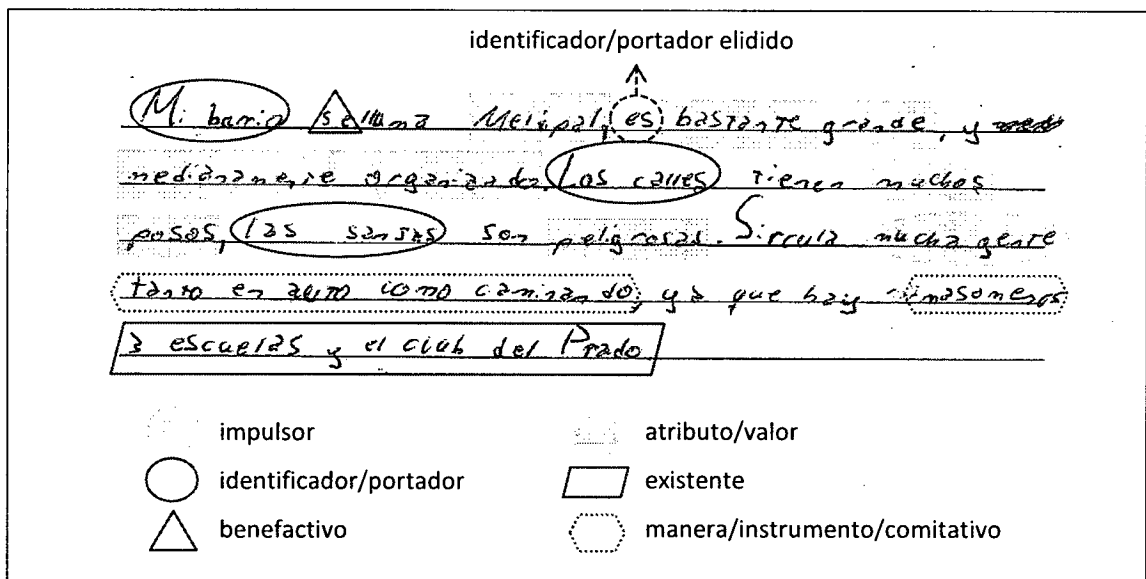


Figura 7.14: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión rol semántico al que contribuye la palabra al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Subdimensión propiedades semánticas de verbos. Ya hemos realizado una descripción de los roles semánticos considerados, dando cuenta de los participantes y circunstanciales con mayor presencia en nuestro corpus. En consonancia con dichas descripciones, presentamos a continuación los tipos de procesos considerados al clasificar semánticamente los verbos de nuestro corpus. Los procesos denotados por los verbos fueron identificados considerando el significado léxico del verbo en combinación con la estructura argumental de las cláusulas construidas por medio de dichos verbos. En caso de perífrasis verbales, esta información ha sido completada para el segundo miembro de la perífrasis (el verboide, que aporta la información léxica al grupo verbal). Las categorías de esta subdimensión resultan mutuamente excluyentes.

Procesos materiales. Todos los verbos ubicados en el campo del hacer, que típicamente denotan acciones con resultados perceptibles en el mundo material y en la forma física. Se construyen típicamente con un participante (inherente) impulsor de la acción, a veces también con un paciente meta (el participante impactado por la acción) y eventualmente

un beneficiario; y del suceder, que típicamente denotan eventos con resultados perceptibles aunque no suelen construirse con un impulsor manifiesto.

Procesos mentales. Los procesos mentales se ubican en el campo de la percepción, la cognición y el afecto y se construyen con un experimentante como participante inherente (Halliday, 1994). Además del experimentante puede figurar un fenómeno, es decir, la entidad, el hecho o la acción percibida, pensada o sentida. El fenómeno puede estar conformado por un grupo sintáctico o por una cláusula.

Procesos verbales. Los procesos verbales se encuentran, de acuerdo con Halliday (1994), en una zona intermedia entre los materiales y los mentales. Un ejemplo en el que se verifica este carácter fronterizo lo constituye el verbo *escribir* (que puede referir a una actividad o un proceso semiótico). Estos procesos se ubican en el campo del decir en sentido amplio, ya que se trata de todo tipo de procesos semióticos, involucren una instancia verbal o no. El participante central es el diciente. Este tipo de procesos también suelen integrar un destinatario (asimilado operativamente al rol de beneficiario), aquel participante a quien se dirige el diciente, y un fenómeno, que, al igual que para los procesos mentales, podrá estar conformado por un grupo sintáctico -una verbalización- o por una cláusula.

En ciertos contextos, determinados verbos pueden aproximarse más a construir un proceso de tipo verbal o uno de tipo material; tales casos fueron categorizados según el uso dado en contexto.

Halliday (1994) identifica los procesos conductuales separadamente. Sin embargo, debido a que este tipo de procesos presenta características que los ubican entre los procesos materiales y los mentales y verbales, y a que su presencia en nuestro corpus ha sido muy escasa, a los fines operativos hemos optado por asimilarlos al tipo de proceso al cual más se aproximan, sin realizar nuevas distinciones.

Procesos relacionales o existenciales. Dos de los tipos de procesos identificados por Halliday (1994). Los procesos relacionales se conforman típicamente por verbos copulativos y construyen cláusulas que pueden adoptar matices de atribución o de identificación. En el primer caso, los participantes presentarán propiedades de portador y atributo, en tanto que en el segundo caso presentarán propiedades de identificador y valor. Dentro del grupo de los procesos relacionales incluimos también aquellos que denotan posesión y circunstancia (típicamente, verbos *tener* y *estar*), cuyos participantes fueron asimilados a los mencionados previamente.

Los procesos existenciales se asemejan a los relacionales en base su construcción de la entidad del participante en el proceso denotado por la cláusula (Martin, Matthiessen y Painter, 1997). Sin embargo, difieren de éstos en el hecho de que se encuentran acompañados por un único participante, el existente. Por tal razón, a los fines operativos, optamos por unir los procesos existenciales a los relacionales, en una modalidad conjunta, aunque –como ya vimos- mantuvimos a los participantes típicos de cada proceso en modalidades separadas.

Verbos auxiliares. Todo verbo conjugado que sea “incidente” de otro verbo en su forma finita dentro de una perífrasis verbal (Pottier, 1961). Los verbos auxiliares están en cierto modo “desemantizados”, es decir, no aportan significado léxico; sin embargo, sí aportan matices aspectuales o modales relevantes para la construcción de la predicación (Morimoto y Pavón Lucero, 2007) a la acción principal denotada por el infinitivo, gerundio o participio. Por tal razón, optamos por incluirlos dentro de la caracterización semántica de los verbos, sin perder de vista no obstante que los matices de significado expresados por estos verbos son de un orden diferente de aquellos expresados por los verbos que expresan significado léxico.

La Figura 7.15 ilustra la aplicación de la categorización de las propiedades semánticas de los verbos:

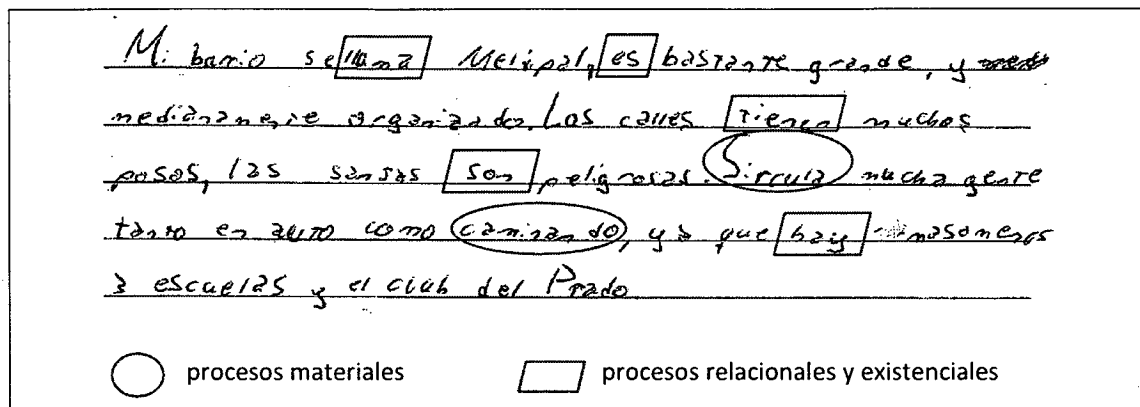


Figura 7.15: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión propiedades semánticas de los verbos al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Subdimensión propiedades semánticas de sustantivos. De acuerdo con Givón (2001), las entidades codificadas lingüísticamente por medio de sustantivos comparten como propiedades semánticas generales su grado de concretitud espacial o temporal (una, o la otra, o ninguna, o ambas) y, derivada de esta propiedad, la posibilidad de denotar entidades animadas o inanimadas; estas últimas podrán ser de origen natural o artificial. Guiándonos parcialmente por estas propiedades generales y atendiendo fundamentalmente a los tipos de sustantivos presentes en nuestro corpus, optamos por clasificarlos conforme cuatro categorías, mutuamente excluyentes entre sí.

Entidades animadas. Todos los sustantivos comunes y propios que refieren a entidades con animación propia; no se incluyeron aquellas entidades que pudieran propulsarse por medios artificiales (como un auto, por ejemplo).

Locaciones o eventos. Todos aquellos sustantivos comunes y propios que denotaran lugares, direcciones, ubicaciones, actividades y duraciones, tanto espaciales como temporales.

Percepciones, pensamientos o sentimientos. Todos aquellos sustantivos cuya referencia presentara un bajo o nulo grado de concreitud en el tiempo y el espacio, aludiendo a objetos de orden mental.

Objetos. Todos los objetos naturales y artificiales, materiales y simbólicos que, definidos negativamente, no se incluyen en las modalidades anteriores.

La Figura 7.16 ilustra la aplicación de la categorización de las propiedades semánticas de los sustantivos:

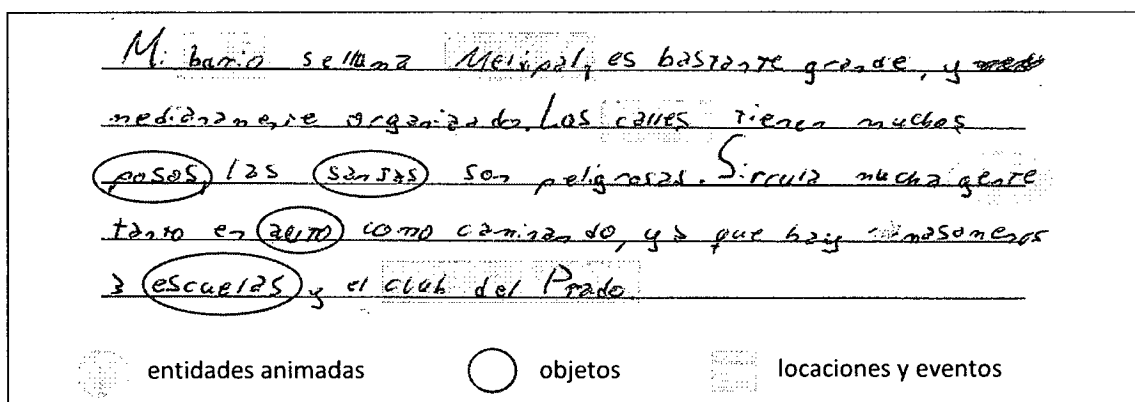


Figura 7.16: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión propiedades semánticas de los sustantivos al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Dimensión morfológica

En esta dimensión consideramos la delimitación gráfica de la palabra como unidad de la lengua escrita, es decir, su delimitación en el escrito por medio de espacios en blanco al inicio y al fin de la palabra. Esta dimensión presenta dos categorías mutuamente excluyentes.

Palabras encadenadas. Todas las palabras que han sido escritas contiguamente, sin espacios en blanco entre ellas. Los encadenamientos producto del añadido de un pronombre enclítico no fueron categorizados bajo esta modalidad, debido a no constituir una desviación a la normativa.

Palabras hipersgmentadas. Todas las palabras que han sido segmentadas añadiendo espacios intermedios, de modo que pierden su carácter de unidad. Las segmentaciones de palabras al final de un renglón y su continuación en el renglón siguiente no fueron categorizadas bajo esta modalidad, debido a no constituir una desviación a la normativa.

La Figura 7.17 ilustra la aplicación de la categorización morfológica:

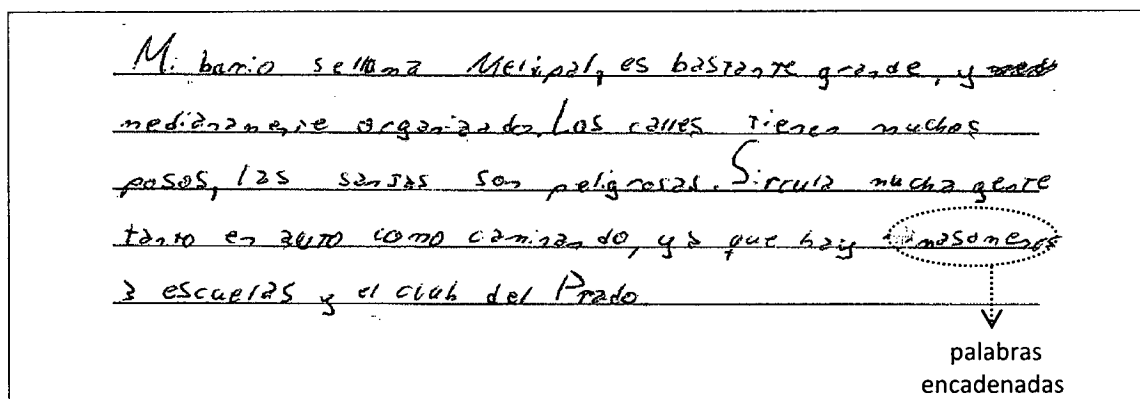


Figura 7.17: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión morfológica al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

Dimensión ortográfica

Esta dimensión da cuenta de aquellos aspectos de la escritura que muestran menor flexibilidad a la variación sociodialectal: las convenciones ortográficas. Consideramos la normativa establecida por la Real Academia Española, por ser la institución que define y estandariza -en coordinación con las respectivas academias de los países latinoamericanos- cómo se debe escribir la lengua española.

En vistas de la diversidad de desviaciones a las normas ortográficas presentes en nuestro corpus, optamos por agruparlas en cuatro categorías: uso inadecuado de mayúsculas, uso inadecuado de diacríticos, omisión de letras y sustitución de letras. Estas categorías no fueron aplicadas en forma mutuamente excluyente; es decir, registramos su co-ocurrencia en una misma palabra.

Uso inadecuado de mayúsculas. Todas las mayúsculas utilizadas inadecuadamente, es decir, su utilización en nombres comunes sin constituir en el contexto marca de puntuación, o no utilizadas, es decir, su omisión en nombres propios.

Uso inadecuado de diacríticos. Todos los diacríticos (tildes y diéresis) utilizados inadecuadamente (su sobreuso o ubicación inadecuada en la palabra) o no utilizados (su omisión).

Omisión de letras. Todas las letras que representan consonantes y vocales omitidas en cualquier posición de la palabra.

Sustitución de letras. Todas las letras que representan consonantes y vocales sustituidas por otra consonante o vocal en cualquier posición de la palabra.

La Figura 7.18 ilustra la aplicación de la categorización ortográfica:

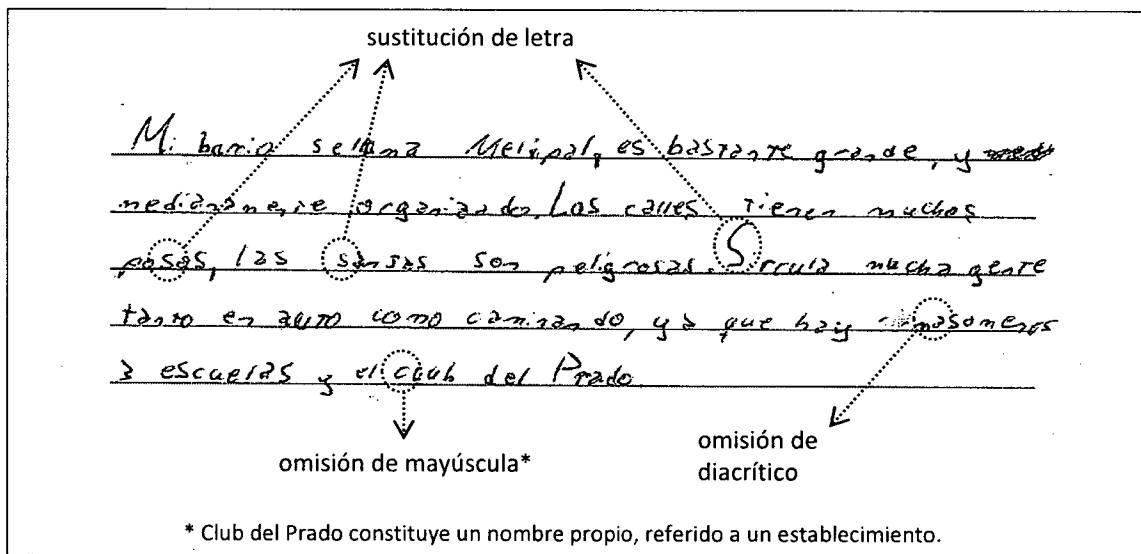


Figura 7.18: Ejemplo de aplicación de la categorización correspondiente a la dimensión adecuación ortográfica al texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

7.3.3. Procedimiento de categorización

Los textos manuscritos de todos los alumnos participantes fueron transcritos digitalmente en un procesador de textos, respetando la formulación y la ortografía

originales. Luego fueron segmentados manualmente en oraciones y cláusulas. Cada cláusula fue segmentada a su vez en palabras (la segmentación de las cláusulas en palabras fue automatizada por medio del Paquete Estadístico R). De este modo, cada texto fue analizado en sus unidades mínimas –las palabras– sin perder de vista el contexto lingüístico en el que cada unidad figuraba originalmente, al mantener siempre visible en la planilla de categorización la cláusula en la que cada palabra figuraba, así como el texto completo del mismo alumno.

Para cada tarea, la información de cada palabra escrita por cada uno de los alumnos participantes fue consignada en una tabla donde cada grupo de filas corresponde al texto de un alumno y cada fila corresponde a cada una de las palabras de su texto (sucesivamente, en el orden original de la composición escrita), y diversos grupos de columnas corresponden a cada una de las dimensiones de análisis y cada columna a una categoría. La asignación de una palabra en una categoría dada para cada dimensión fue marcada en la celda en cuestión por medio del número 1.

La información fue completada de manera individual para cada palabra, a excepción de ciertas locuciones altamente lexicalizadas (como por ejemplo, *ya que*). En estos casos, las palabras que forman la locución fueron analizadas categorial, sintáctica y semánticamente a partir de las categorías aplicables según el tipo de locución que forman (conjuntiva, adverbial, etc.), sin perder de vista no obstante que no se trata de una sola palabra, sino de más de una palabra ortográfica correspondiente a un ítem léxico. Este último aspecto resulta de importancia fundamentalmente para las categorías de la dimensión morfológica, que atiende a la identificación de los límites formales de las palabras ortográficas.

En el caso de la dimensión ortográfica, la unidad de categorización son las letras. Así, para cada palabra, las celdas correspondientes a las categorías de esta dimensión

pueden contener frecuencias mayores a 1, si en una misma palabra se encuentra más de una desviación ortográfica.

En la Figura 7.19 mostramos a modo de ejemplo un extracto de la tabla construida para la categorización de las palabras en el texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica), el mismo texto utilizado para ejemplificar cada dimensión y subdimensión en el apartado 7.3:

Alumno	Cláusula Nº	Transcripción literal de la cláusula	Palabra Nº	Transcripción de la palabra	Transcripción convencionalizada	Dimensión categorial							Dimensión sintáctica			Dimensión ortográfica			
						sustantivo	verbo	adverbio	adjetivo	determinativo	pronombre	conjunción	preposición	función sintáctica	comp. directo		comp. circ.	sustitución de letras	
C73D	1	Mi barrio se llama Melipal,	1	Mi	mi					1				1					
C73D			2	barrio	barrio		1								1				
C73D			3	se	se							1							
C73D			4	llama	llama			1											
C73D			5	Melipal,	Melipal		1												
C73D	2	es bastante grande, y medianamente organizado.	6	es	es		1												
C73D			7	bastante	bastante				1										
C73D			8	grande,	grande					1									
C73D			9	y	y								1						
C73D			10	medianamente	medianamente				1										
C73D	3	Las calles tienen muchos pozos,	11	organizado	organizado				1										
C73D			12	Las	las					1					1				
C73D			13	calles	calles		1								1				
C73D			14	tienen	tienen			1											
C73D			15	muchos	muchos						1						1		
C73D	4	las sanjas son peligrosas.	16	posos,	pozos		1								1		1		
C73D			17	las	las						1				1				
C73D			18	sanjas	zanjas		1								1			1	
C73D			19	son	son			1											
C73D			20	peligrosas.	peligrosas					1									
C73D	5	Sircula mucha gente tanto en auto como caminando,	21	Sircula	circula			1									1		
C73D			22	mucha	mucha						1				1				
C73D			23	gente	gente		1								1				
C73D			24	tanto	tanto								1					1	
C73D			25	en	en									1				1	
C73D	6	ya que hay masomenos 3 escuelas y el club del Prado.	26	auto	auto		1									1			
C73D			27	como	como								1				1		
C73D			28	caminando,	caminando			1										1	
C73D			29	ya	ya									1					
C73D			30	que	que										1				
C73D	3	ya que hay masomenos 3 escuelas y el club del Prado.	31	hay	hay			1											
C73D			32	masomenos	más													1	
C73D			33	masomenos	o									1				1	
C73D			34	masomenos	menos					1								1	
C73D			35	3	tres						1						1		
C73D	3	ya que hay masomenos 3 escuelas y el club del Prado.	36	escuelas	escuelas		1								1				
C73D			37	y	y									1			1		
C73D			38	el	el						1						1		
C73D			39	club	club		1										1		
C73D			40	del	del							1					1		
C73D	41	Prado.	Prado										1			1			

Figura 7.19: Extracto de tabla de categorización para el texto de Maite (7° grado, Escuela Céntrica).

7.3.4. Desde una categorización de palabras hacia una estadística de palabras: el

Análisis de Correspondencias y el Análisis de Clasificación

En nuestro estudio nos interesaba observar las asociaciones entre el uso de las categorías de las dimensiones categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica por parte de los niños en sus textos y obtener información acerca de qué modalidades de caracterización socioeducativa se asocian con qué categorías en cada tarea. Es decir, qué alumnos se caracterizan por el uso de qué recursos lingüísticos, y a qué grados y escuelas asisten estos alumnos. A tal efecto, aplicamos un Análisis de Correspondencias y un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente, para clasificar a los alumnos de un modo exhaustivo y mutuamente excluyente. Ambos análisis fueron realizados con el programa SPAD Recherche (*Système Portable d'Analyse des Données Textuelles*, 1996, versión 5.6).

Estos métodos multivariados brindan la posibilidad de agrupar a los alumnos en base a la similitud en su uso de los recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos considerados para cada una de las cuatro tareas, sin partir de –ni atar los resultados a– agrupaciones realizadas *a priori* conforme la comunidad y el grado escolar de cada uno de los alumnos participantes (Woods, Fletcher y Hughes, 1986).

Para aplicar estos análisis, construimos una variable que llamamos “lexicogramatical y morfo-ortográfica”, a partir de las dimensiones y categorías desarrolladas en 7.2. Para ello, luego de la categorización del corpus para cada tarea, realizada conforme el sistema de categorías presentado, volcamos el total de cada uno de los textos en una nueva tabla que resume los resultados por cada alumno para la tarea en cuestión. En base a cada una de las cuatro tablas resultantes (una para la descripción, una para la narración, una para la carta y una para las instrucciones) definimos las modalidades de análisis que consideraríamos para cada una de las tareas; es decir,

aquellos aspectos lexicogramaticales (que integran las dimensiones categorial, sintáctica y semántica) y morfo-ortográficos (que integran las dimensiones morfológica y ortográfica) que efectivamente se incluirían en los dos análisis estadísticos y el modo en el que serían incluidos. Hablamos aquí de modalidades y no de categorías para designar aquellas efectivamente utilizadas al realizar los procesamientos estadísticos. Esto quiere decir que, en algunos casos, las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica constituyen uniones entre categorías conceptualmente compatibles (como por ejemplo, los roles semánticos locativo espacial y locativo temporal, que en algunas tareas pueden considerarse separadamente pero en otras conforman una misma modalidad). Estas uniones se deben a que las frecuencias de uso de las categorías consideradas por separado son muy bajas, y por tanto distorsionarían los resultados del análisis estadístico. Las modalidades efectivamente consideradas para el análisis de cada tarea serán informadas oportunamente al presentar cada uno de los análisis, en los capítulos 8 a 11 (cuadros 8.1, 9.1, 10.1 y 11.1).

Para cada tarea, luego de la definición de las modalidades de análisis, construimos una tabla de contingencia de dos vías o matriz de datos en la que los textos de los alumnos (los “individuos”) son analizados según las modalidades de cada una de las dimensiones de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica), así como según la variable nominal combinada de caracterización socioeducativa (grado y escuela de cada alumno). En esta tabla, las filas corresponden a los individuos (cada uno de los textos escritos por cada alumno para la tarea en cuestión, el texto de un alumno por fila), las columnas corresponden a las modalidades de las dimensiones consideradas (una modalidad por columna) y las celdas informan las frecuencias de uso –cantidad de palabras o letras, según el caso- por parte de

cada uno de los alumnos participantes en sus textos para cada una de las modalidades consideradas (ver Figura 7.20).

variable nominal: escuela y grado del alumno		dimensiones de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica										modalidades		
Alumno	Esc Gr	dimensión categorial				dimensión sintáctica			dimensión semántica			dimensión ortográfica		
		sustan- tivo	verbo	adver- bio	...	función sintáctica	comp. directo	...	rol semántico	prop. sem. sust.	prop. sem. verbos	...	acció n o estado	...
H31D	7	22	15	1	18	13		10	0	5	10	12	8	
H75D	8	21	21	11	2	31		4	20	10	8	3	5	
R34D	5	6	9	1	5	14		1	0	2	4	0	5	
R72D	6	15	11	4	9	11		1	5	6	2	0	5	
P39D	3	15	4	0	2	16		0	15	7	0	6	2	
P76D	4	23	14	9	6	23		5	3	12	5	6	10	
C32D	1	11	8	1	1	18		2	4	5	4	0	1	
C76D	2	26	13	7	24	7		3	0	6	6	3	3	

Figura 7.20: Fragmento de una de las tablas de contingencia con indicaciones sobre sus distintas partes.

A cada una de estas tablas aplicamos un Análisis de Correspondencias como paso previo para aplicar un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente. El Análisis de Correspondencias fue explicado con detalle en el Capítulo 5. En este caso se trata del mismo análisis estadístico, pero en lugar de aplicarse a una tabla léxica (ver Tabla 5.2), se aplica a una tabla que en cuyas columnas figuran las modalidades aplicadas por el investigador al corpus (ver Figura 7.19). En uno y otro caso, los individuos figuran en las filas y las celdas informan frecuencias.

A lo largo de nuestros cuatro análisis hemos conservado activas las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica que refieren exclusivamente a la dimensión categorial, buscando estudiar las asociaciones entre alumnos en base a sus modos de expresión escrita a partir de la clase léxica de las palabras utilizadas para construir sus textos. En cambio, todas las modalidades relativas a las dimensiones sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica, así como la variable de caracterización socioeducativa, fueron consideradas ilustrativas, para asegurar que dicha caracterización

se mantuviera representada en el análisis sin contribuir no obstante a la conformación de los ejes factoriales (o, en otras palabras, sin definir grupos de alumnos *a priori*). Por su parte, en casos muy particulares, algún individuo fue considerado ilustrativo debido a razones operativas, en cuyo caso se brindarán las explicaciones pertinentes en el marco del análisis de cada tarea.

En nuestros análisis trabajamos directamente sobre los resultados del Análisis de Clasificación. Por tal razón, los planos factoriales resultantes de la aplicación del Análisis de Correspondencias no serán presentados ni analizados.

El Análisis de Clasificación es una técnica exploratoria y descriptiva (Woods, Fletcher y Hughes, 1986) que permite aproximarnos a las relaciones entre elementos que forman parte de grandes colecciones, identificando grupos del conjunto general a partir de la distancia entre elementos y grupos de elementos (Baccalá y Montoro, 2008). Es decir, este método permite definir clases disjuntas -subconjuntos mutuamente excluyentes de individuos- que se comportan de manera similar respecto de ciertas características (Ward, 1963), en nuestro caso, los recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos utilizados al producir cada tipo de texto.

El método de clasificación jerárquica ascendente utilizado por el paquete estadístico SPAD es el Método de Ward, que se basa en el concepto de inercia intra- e inter-clase (Baccalá y Montoro, 2008). Bajo este criterio, el método une, en cada paso y de dos en dos en dirección ascendente, los dos elementos (inicialmente) y luego los dos grupos de elementos que incrementen lo menos posible la inercia intra-grupo (Woods, Fletcher y Hughes, 1986), de modo que las distancias entre los individuos que conforman una clase sean inferiores a las distancias que separan a estos individuos de aquellos que conforman otras clases.

En el entorno SPAD la clasificación se realiza en base a las coordenadas de los ejes factoriales visualizados a partir de la aplicación del Análisis de Correspondencias. Usualmente se utiliza un subconjunto de los ejes factoriales, buscando que proyecten al menos un 80% de la inercia de la matriz de datos (Bécue Bertaut y Valls i Marsal, 2000), aunque también pueden ser utilizados todos ellos. También se tiene en cuenta el decrecimiento abrupto entre dos ejes factoriales (según la explicación brindada en el Capítulo 5). La cantidad de ejes seleccionados en cada uno de los análisis realizados será explicitada oportunamente.

Los resultados se representan gráficamente en un dendrograma o árbol de clasificación, el cual permite observar qué pares de individuos se encuentran más próximos. El dendrograma permite asimismo identificar grupos —o clases— de individuos a partir de su uso similar de los recursos estudiados. La forma y la cantidad de los grupos identificados depende tanto de la estructura de los datos como de la mirada del investigador, quien decide en qué nivel de agregación establecerá el límite ascendente de las agrupaciones o, dicho de otro modo, cuál será el valor de disimilitud considerado —la distancia— entre los grupos de elementos (Woods, Fletcher y Hughes, 1986).

Este método informa el índice de homogeneidad interna de cada clase, informa quiénes son los individuos que conforman cada clase y permite identificar las modalidades más características de la clase, sean modalidades activas o ilustrativas (según el valor $\text{test} \geq \pm 1.96$). Respecto de las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable de caracterización socioeducativa, el método informa los porcentajes de participación de cada modalidad tanto dentro de la muestra como dentro de la clase, así como también el porcentaje de la clase en cada modalidad (ver Figura 7.21).

Modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 3				
Modalidades características	% de la modalidad en los 63 textos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
P-Pronombre	7,16	13,99	31,62	6,03
V-Procesos materiales	6,15	9,83	25,87	3,54
S-Entidades animadas	7,38	10,21	22,41	2,54
RS-Impulsor	3,64	5,29	23,53	2,01

los pronombres constituyen el 7.16% de las palabras en todos los textos analizados para la tarea de la descripción

los pronombres constituyen el 13.99% de las palabras de los textos que conforman la Clase 3 en la tarea de descripción

los pronombres de los textos que conforman la Clase 3 constituyen el 31.62% de los pronombres totales en la tarea de descripción

modalidades más características: valores test > ±1.96

Figura 7.21: Porcentajes de las modalidades más características de la Clase 3 en la tarea de la descripción con indicaciones sobre sus distintas partes.

Respecto de los individuos nos informa cuáles conforman la clase y cuál es su distancia respecto del centro de gravedad de la clase.

En vistas de que las modalidades consideradas activas son siete (las categorías de la dimensión categorial) y que éstas son las que definen la cantidad de ejes factoriales, el espacio de representación de la matriz de cada uno de los cuatro análisis (uno por cada tarea) se encuentra conformado por seis ejes. Como ya ha sido mencionado en el Capítulo 5, cada uno de estos ejes explica un determinado porcentaje de la inercia total de la matriz de datos, siendo el Eje 1 aquél que explica el porcentaje mayor (es decir, muestra la mayor variabilidad de los atributos reflejados en los perfiles) y el Eje 6 aquél que explica el porcentaje menor (ver a modo de ejemplo el histograma presentado en la Figura 7.22).

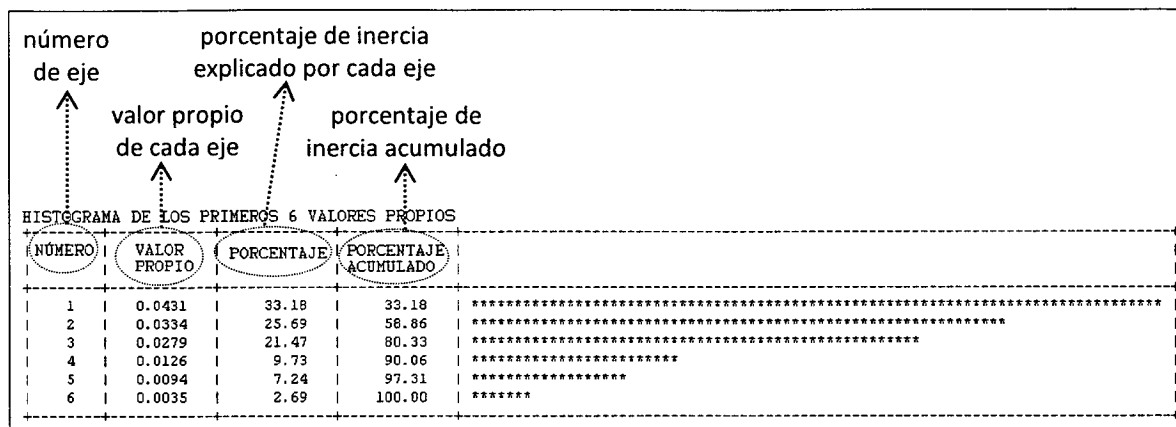


Figura 7.22: Histograma de valores propios correspondiente al análisis de la descripción con indicaciones sobre sus distintas partes.

Para la descripción de cada clase nos basamos en las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable socioeducativa más características (para la clase en cuestión). Las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica no son analizadas en abstracto, sino en base a los textos de los alumnos más cercanos al centro de gravedad de la clase. Es decir, al describir una clase, identificamos en primer lugar las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica más características de la clase en los textos de los alumnos más cercanos a su centro de gravedad, para poder así conocer cómo se comportan dichas modalidades en esos textos. En cada clase conformada buscaremos precisamente dar cuenta de ese comportamiento.

CAPÍTULO 8

Alumnos de distintos grupos escolares describen su barrio

“¿como es el barrio que vivo yo?”

Yessica, 7^º, Escuela Periférica

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las dimensiones categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica en los textos escritos por los alumnos en la primera tarea, orientada a un texto descriptivo.

Como fue informado en el Capítulo 7, esta propuesta se centra en un tema del cual los niños son amplios conocedores -el lugar donde viven- de acuerdo con la siguiente consigna: “Yo no conozco bien el lugar; vine muy poquitas veces y no pude recorrerlo. No conozco bien el barrio/zona ni la escuela. Por eso me ayudaría mucho que ustedes me contaran cómo es, para poder conocerlo mejor. Hoy les propongo entonces que me cuenten por escrito todo lo que puedan decirme del lugar donde viven”.

A partir de la aplicación de los criterios informados y justificados en el Capítulo 7 respecto de la selección de alumnos en cada tarea, en este caso hemos considerado los

textos de 63 alumnos. Su distribución en los ocho grupos escolares se muestra en la Tabla 8.1:

	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Tercer grado	9 alumnos	9 alumnos	5 alumnos	9 alumnos
Séptimo grado	9 alumnos	9 alumnos	8 alumnos	5 alumnos

Tabla 8.1: Distribución de los 63 alumnos que realizaron la tarea de descripción en los ocho grupos escolares considerados.

8.1. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS Y DEL ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

El sistema de categorías presentado en el Capítulo 7 fue aplicado a las transcripciones digitales de los textos de los alumnos. Esta información fue sistematizada y condensada, realizando además una selección de las categorías específicas de las dimensiones sintáctica y semántica a ser retenidas en el análisis estadístico, en función de su presencia efectiva en esta parte del corpus. Todas las categorías de las dimensiones categorial, morfológica y ortográfica fueron retenidas para el análisis estadístico de acuerdo a su delimitación en el sistema de categorías. El Cuadro 8.1. presenta esta información para cada dimensión.

Macrodimensión	Dimensión	Sub-dimensión	Categorías				
LEXICOGRAMATICAL	CATEGORIAL		Sustantivo	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Pronombre	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Adjetivo o determinativo	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Verbo	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Adverbio	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Conjunción	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Preposición	<input checked="" type="checkbox"/>			
		SINTÁCTICA	Función sintáctica	Sujeto	<input checked="" type="checkbox"/>		
				Complemento directo	<input checked="" type="checkbox"/>		
				Atributo	<input checked="" type="checkbox"/>		
				Complemento indirecto	<input type="checkbox"/>		
			Nexo	Complemento circunstancial o de régimen preposicional	<input checked="" type="checkbox"/>		
				Coordinante	<input checked="" type="checkbox"/>		
				Subordinante	<input checked="" type="checkbox"/>		
		SEMÁNTICA	Rol semántico	Impulsor	<input checked="" type="checkbox"/>		
					Paciente	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Experimentante o diciente	<input type="checkbox"/>	
					Benefactivo	<input type="checkbox"/>	
					Fenómeno o verbalización	<input type="checkbox"/>	
					Identificador o portador	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Atributo o valor	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Existente	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Locativo espacial	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Locativo temporal	<input type="checkbox"/>	
					Manera, instrumental o comitativo	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Causa o fin	<input type="checkbox"/>	
				Propiedades semánticas de verbos	Procesos materiales	<input checked="" type="checkbox"/>	
						Procesos mentales o verbales	<input checked="" type="checkbox"/>
						Procesos relacionales o existenciales	<input checked="" type="checkbox"/>
			Propiedades semánticas de sustantivos	Auxiliares	<input type="checkbox"/>		
					Animados	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Locaciones o eventos	<input checked="" type="checkbox"/>	
					Objetos	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Percepciones, pensamientos o sentimientos	<input type="checkbox"/>			
MORFO-ORTOGRÁFICA	MORFOLÓGICA		Palabras encadenadas*	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Palabras hipersegmentadas*	<input checked="" type="checkbox"/>			
	ORTOGRÁFICA		Uso inadecuado de mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Uso inadecuado de diacríticos	<input checked="" type="checkbox"/>			
			Omisión de letras	<input checked="" type="checkbox"/>			
		Sustitución de letras	<input checked="" type="checkbox"/>				

Cuadro 8.1: Macrodimensiones, dimensiones, sub-dimensiones y categorías consideradas en el análisis. Con se indican las categorías retenidas y con y en gris claro las categorías que no fueron incluidas. Las categorías indicadas con un asterisco han sido combinadas en una modalidad conjunta.

Tal como se explicó en el Capítulo 7, las categorías retenidas conformaron las modalidades de la variable combinada que llamaremos variable lexicogramatical y morfo-ortográfica. Todas las modalidades retenidas para la dimensión categorial fueron consideradas activas en los análisis y todas las de las demás dimensiones, ilustrativas. Cinco de los 63 alumnos seleccionados en esta tarea fueron considerados ilustrativos, debido a que sus textos presentaron pocas categorías de análisis, como consecuencia de

tratarse de textos muy cortos. La tabla a la que se aplicó el Análisis de Correspondencias puede consultarse en el Anexo 6.

8.2. RESULTADOS

En base al histograma de valores propios resultante de la aplicación del Análisis de Correspondencias a la Planilla base 1 del Anexo 6 (ver Figura 8.1), seleccionamos los primeros cinco ejes factoriales para realizar el Análisis de Clasificación.

ANÁLISIS DE LAS CORRESPONDENCIAS BINARIAS

VALORES PROPIOS

HISTOGRAMA DE LOS 6 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO	
1	0.0431	33.18	33.18	*****
2	0.0334	25.69	58.86	*****
3	0.0279	21.47	80.33	*****
4	0.0126	9.73	90.06	*****
5	0.0094	7.24	97.31	*****
6	0.0035	2.69	100.00	*****

Figura 8.1: Histograma de valores propios resultante del Análisis de Correspondencias.

De acuerdo con la información brindada por el árbol de clasificación (ver Figura 8.2), elegimos la partición en cinco clases, por ser la que mejor da cuenta de las asociaciones que nos interesan en relación a nuestros objetivos; es decir, por ser aquella que mejor nos permite aproximarnos a las variaciones en la utilización de recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos por los alumnos de tercer y séptimo grado en las cuatro comunidades escolares.

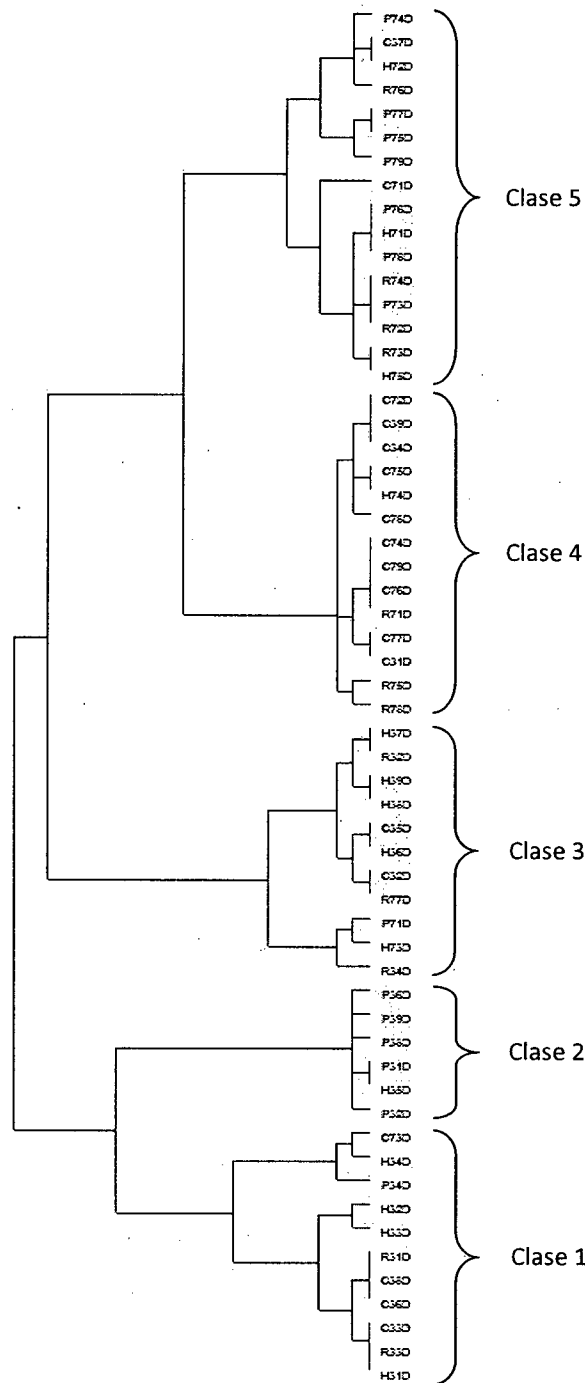


Figura 8.2: Árbol de clasificación correspondiente a la tarea de descripción. Los corchetes indican las cinco clases identificadas. Las etiquetas de cuatro dígitos que identifican a cada alumno son explicadas en la tabla del Anexo 1.

La Tabla 8.2 informa la inercia inter- e intra-clases y la cantidad de alumnos que forman cada clase.

	Inercia	Cantidad de alumnos
Inercia inter-clases	0,06636	
Inercia intra-clase		
Clase 1 / 5	0,01751	11
Clase 2 / 5	0,0034	8
Clase 3 / 5	0,01312	12
Clase 4 / 5	0,00914	14
Clase 5 / 5	0,01689	18
Inercia total	0,12641	
Cociente (I. inter / I. total)	0,57492	

Tabla 8.2: Inercia y cantidad de alumnos de cada una de las cinco clases.

Describimos a continuación cada una de las cinco clases. En primer lugar informaremos las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable socioeducativa cuyos valores test superan 1,96 ($p < .05$), y los alumnos cuyos textos resultan más típicos dentro de la clase, de acuerdo con la distancia que los separa del centro de gravedad de la clase. Luego presentaremos los textos escritos por algunos de esos alumnos, en base a los cuales describiremos las características de la clase. Retomaremos pasajes de esos textos (y, ocasionalmente, de otros alumnos que conforman la clase, cuando permiten ilustrar un rasgo adecuadamente) para mostrar cómo funcionan esas características en la clase, conservando así el contacto con los textos originales.

Clase 1: 11 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 8.3). Podemos apreciar que las modalidades sobre-representadas en la Clase 1 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las cinco dimensiones de análisis y todas sus subdimensiones:

- Categorial: Conjunción.
- Sintáctica: Nexo coordinante, Funciones sintácticas sujeto y complemento directo.
- Semántica: Verbos que denotan procesos mentales o verbales, Sustantivos que aluden a entidades animadas.
- Morfológica: Palabras encadenadas o hipersegmentadas.
- Ortográfica: Uso inadecuado de mayúsculas, Omisión de letras.

Descripción: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 1

Modalidades características	% de la modalidad en los 58 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Conjunción	6,64	12,89	34,1	6,02
Sustantivos referidos a entidades animadas	7,38	13,07	31,12	5,28
Nexo coordinante	6,22	11,32	32,02	5,11
Sujeto	14,3	19,69	24,2	3,87
Procesos mentales o verbales	2,33	4,36	32,89	3,16
Uso inadecuado de mayúsculas	4,29	6,79	27,86	3
Palabras encadenadas o hipersegmentadas	5,33	7,84	25,86	2,73
Complemento directo	23,33	27,53	20,73	2,53
Omisión de letras	5,79	8,01	24,34	2,34

Tabla 8.3: Modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 8.4). La Clase 1 se caracteriza por los terceros grados de las escuelas Hogar, Céntrica y Rural. Se destaca por su elevado valor test y por los altos porcentajes de la modalidad dentro de la clase y de la clase dentro de la modalidad el tercer grado de la Escuela-Hogar.

Descripción: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 1

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 58 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela-Hogar	66,03	16,96	68,41	30,66
3º de la Escuela Céntrica	17,25	10,26	29,55	5,66
3º de la Escuela Rural	5,23	2,3	40	4,52

Tabla 8.4: Modalidades de la variable de caracterización socioeducativa sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 8.5). Presentamos los primeros cuatro parangones de la Clase 1 y a continuación incorporamos los textos escritos por estos cuatro alumnos (Figura 8.3).

Descripción: Parangones Clase 1 - Total: 11

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00669	Sofía, 3º, Escuela-Hogar
2	0,06118	Daniel, 3º, Escuela-Hogar
3	0,06706	Quimey, 3º, Escuela-Hogar
4	0,06737	Amparo, 3º, Escuela Céntrica

Tabla 8.5: Primeros cuatro parangones de la Clase 1. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Daniel, 3º, Escuela-Hogar:

yo vivo en arroyo banca ^{arroyo banca} mi mamá vende	yo vivo en arroyo banca mi mamá vende
vaca yo vivo en villa llanquin carner	vaca yo vivo en villa llanquin carner
vaca y vendo carne me ucta ir la escuela	vaca y vendo carne me ucta ir la escuela
mi cumpleaños en enero 29 como un rico asala	mi cumpleaños en enero 29 como un rico asala
de chivo mi mamá tiene gallina y tiene	de chivo mi mamá tiene gallina y tiene
pallito y vende pallito y huevo	pallito y vende pallito y huevo
mi tía me regala arre como ya mi tío	mi tía me regala arre como ya mi tío
en la escuela me ucta escribir y jugar al metead	en la escuela me ucta escribir y jugar al metead

Sofía, 3º, Escuela-Hogar:

yo vivo del otro lado de la ruta vivo
 con mimamá y mi abuelo tengo un perro
 y un gato meguta venir ala escuela y
 jugar con el recreo y meguta estudiar en
 crases con la señorita clara y la quiero mucho
 y atodos los maestros y meguta estar con mis
 copaniero queson aylen, karen, juli, talia, quimey,
 camila, lusiana, santi, matias, ariel, y daniel,
 y lo quiero mucho atodos porque son vuenos
 companiero son muy queridos potodos y en es
 pesimal aylen a y me estava albinando de
 mi ermana valeria que vive en dinaguapi tiene
 19 años vivi con su novio y sus
 mascotas y tengo 8 años y micuple
 es el 13 de novienbe y meguta es crivir
 estacosa que estoy asiendo aora es muy
 lindo aserlo y esclvilo espero que no
 toque el timbre

Quimey, 3º, Escuela-Hogar:

Yo le cuento que vivo en villa llanquin y que me llamo quimey
 y donde yo vivo para mi el lugar es re lindo yo veo
 zorro, zorrino. y tengo ovejas, caballos. y mis compañeros
 son muy bueno. y mi mami siempre me cuenta cuentitos lindos
 y yo le se ayuda a cocinar, a labar los platos, le ayudo
 a tende la cama, barrer la cocina. y mi maestra es re buena

Yo le cuento que vivo en villa llanquin. Y que me llamo quimey
 y donde yo vivo para mi el lugar es re lindo yo veo
 zorro, zorrino. Y tengo ovejas, caballos. Y mis compañeros
 son muy bueno. y mi mami simpre me cuenta cuentitos lindos
 y yo le se ayudar a cocinar, a labar los platos, le ayudo,
 a tende la cama, barrer la cocina. y mi maestra es re buena

Amparo, 3º, Escuela Céntrica:

<p>yo soy amparo tengo 8 años y vivo en Barrio Parque Faldeo mi casa esta en julio cortazar asi se llama mi calle la direccion es 5684 y tengo un hermano que se llama agustin vivo con mi papa, mi mama y mi hermano tambien tengo 2 perras una se llama numa y otra lola.</p>	<p>yo soy amparo tengo 8 años y vivo en Barrio Parque Faldeo mi casa esta en julio cortazar asi se llama mi calle la direccion es 5684 y tengo un hermano que se llama agustin vivo con mi papa, mi mama y mi hermano tambien tengo 2 perras una se llama numa y otra lola.</p>
---	---

Figura 8.3: Textos escritos por los alumnos más típicos de la Clase 1. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital.

Descripción de la Clase 1. La lectura de los textos de los alumnos más típicos (ver Figura 8.3) indica que estos alumnos construyen sus textos articulándolos en base a la coordinación copulativa, utilizando de manera predominante la conjunción “y” (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *vivi con su novio y sus mascotas y tengo 8 años y mi cuple es el 13 de novienbe* // Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *y mi mami siempre me cuenta cuentitos lindos y yo le se ayudar a cocinar*). En sus textos, estos alumnos transmiten información personal, refiriéndose a aspectos objetivos y subjetivos de su situación de vida cotidiana. Respecto de aspectos de orden más bien objetivo, mencionan asiduamente a las personas con las que conviven, a miembros de su familia, a aquellos con quienes se vinculan por medio de la escuela y a animales del entorno o mascotas del hogar. Es en este contexto que usan sustantivos que refieren a entidades animadas (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *vivo con mimamá y mi abuelo tengo un perro y un gato* // Daniel, 3º, Escuela-Hogar: *mi mamá tiene gallina y tiene pallito y vende pallito y huevo* // Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *Y tengo ovejas, caballos. Y mis compañeros son muy bueno [...] y mi maestra es re buena* // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *yo soy amparo [...] tengo un hermano que se llama agustin vivo con mi papa, mi mama y mi hermano*). También incorporan gran cantidad de información referente aspectos de orden subjetivo, como ser sus gustos, afectos y

percepciones, posicionándose como experimentantes en procesos de orden mental – expresados por medio de pronombres que cumplen las funciones de complemento directo o sujeto- y explicitando los fenómenos que participan de dichos procesos –codificados como complementos directos en el caso de verbos de percepción y como sujeto del verbo en el caso del verbo “gustar”- (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *meguta venir ala escuela y jugar en el recreo y meguta estudiar en crases con la señorita clara y la quiero mucho [...] y los quiero mucho atodos [...] y me estava olbinando de mi ermana Valeria [...] y meguta es crivir estacosa que estoy asiendo aora [...] espero que no toque el timbre // Daniel, 3º, Escuela-Hogar: i en la escuela me usta escribo y jugar al metéal // Quimey, 3º, Escuela-Hogar: yo veo zorro, zorrino*). Se caracterizan por incluir en sus textos procesos de tipo verbal, lo que les confiere rasgos asimilables a los relatos (Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *Yo le cuento que vivo en villa llanquin*). En los textos típicos, la función sintáctica de sujeto se encuentra realizada en gran parte por frases nominales referidas a entidades animadas o por pronombres personales (y cuando no es así, se realiza morfológicamente en el verbo, refiriéndose nuevamente a entidades animadas).

Desde una perspectiva que atiende a la ortografía, estos textos presentan una relativamente gran cantidad de desviaciones a las convenciones aceptadas para la lengua escrita, en particular la utilización de la letra minúscula inicial en nombres propios y la omisión de consonantes y vocales, destacándose especialmente la omisión de consonantes mudas y de sibilante en posición final de sílabas o palabras, y, en menor medida, la omisión de consonantes al inicio de sílabas o palabras (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *meguta estar con mis copaniero queson aylen, karen, juli, talia, quimey, camila, lusiana, santi, matias, ariel, y daniel [...] es muy lindo aserlo // Daniel, 3º, Escuela-Hogar: me ucta ir la escuela mi cumpleño en enero 29 // Quimey, 3º, Escuela-Hogar: Y mis compañeros son muy bueno*). Otro aspecto caracterizador de esta clase se encuentra en las palabras

encadenadas, y en menor medida aquellas hipersegmentadas (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *meguta; atodos; potodos; es pesial; dinaguapi; micuple* // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *sellama*).

Clase 2: 8 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 8.6). En la Clase 2, las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las cinco dimensiones de análisis consideradas:

- Categorial: Sustantivo.
- Sintáctica: Función sintáctica Complemento directo.
- Semántica: Rol semántico Existente, Sustantivos que aluden a locaciones, Sustantivos que aluden a objetos.
- Morfológica: Palabras encadenadas o hipersegmentadas (compartida con la Clase 1).
- Ortográfica: Sustitución de letras, Uso inadecuado de mayúsculas, Omisión de letras (las últimas dos compartidas con la Clase 1).

Descripción: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 2				
Modalidades características	% de la modalidad en los 58 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Omisión de letras	5,79	30,77	21,16	9,12
Existente	9	36,92	16,33	8,9
Palabras encadenadas o hipersegmentadas	5,33	25,38	18,97	7,75
Sustitución de letras	5,7	26,15	18,28	7,73
Sustantivo	29,12	56,15	7,68	6,48
Sustantivos referidos a locaciones	11,11	23,85	8,54	4,11
Sustantivos referidos a objetos	9,19	17,69	7,67	3
Complemento directo	23,33	33,85	5,77	2,69
Uso inadecuado de mayúsculas	4,29	8,46	7,86	2,01

Tabla 8.6: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 8.7). La Clase 2 se encuentra caracterizada por el tercer grado de la Escuela Periférica exclusivamente, encontrándose en esta clase prácticamente todos los alumnos seleccionados en dicho grado.

Descripción: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 2

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 58 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela Periférica	89,23	4,29	82,86	27,89

Tabla 8.7: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 8.8). Presentamos los primeros tres parangones de la Clase 2 y dos alumnos considerados como ilustrativos, que también conforman la clase. A continuación incorporamos los textos escritos por tres de estos alumnos (Figura 8.4).

Descripción: Parangones Clase 2 - Total: 8

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,04506	César, 3º, Escuela Periférica
2	0,05992	Federico, 3º, Escuela Periférica
3	0,06187	Santiago, 3º, Escuela-Hogar
-	(ilustrativo)	Demian, 3º, Escuela Periférica
-	(ilustrativo)	Ramiro, 3º, Escuela Periférica

Tabla 8.8: Primeros tres parangones de la Clase 2 e individuos ilustrativos. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

César, 3º, Escuela Periférica:

SHAQUILL 381 BARIO FRUITILLAR (CESAR) TRESERO, 9	shaquill 381 bario fruitillar (cesar) tresero. 9
HAY PLASAYUNSIDER CANCHA	hay plasayunsiber cancha
ESCUELA Y QUIRADERO DE GANSO	escuela y quiraderodeganso
LAGUNA DE PATOS Y HAYUNA ATENAGARDE	lagunadepatos y hayuna atenagarde

Demian, 3º, Escuela Periférica:

ARBOL GATO AUTO MOTAÑA arbol gato auto motaña

Ramiro, 3º, Escuela Periférica:

<u>MANZANA 127 LOTE 7 BARIUÑION</u>	manzana 127 lote 7 bariouñion
<u>ESLINDO ESGRANDE HAY ANIMALES CABALLO GUELLES</u>	eslindo esgrande hay animales caballo guelles
<u>HAY CHICOS GENTE HAY PLALLON CACHAS NEGOSIOS</u>	hay chicos gente hay plallon cachas negocios
<u>ESCUELA 343 YNAYEN CARERAS DE CABALLOS GINETIADA</u>	escuela 343 ynayen carerasdecaballos ginetiada
<u>FESTIVAL DE BOX</u>	festibal de box

Figura 8.4: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 2. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital.

Descripción de la Clase 2. En base a la lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 2, podemos observar que estos alumnos se caracterizan por escribir textos en los que yuxtaponen elementos nominales dando lugar a enumeraciones en las que precisan la ubicación de su hogar y buscan dar cuenta de aquello que es posible encontrar u observar en su entorno, así como de ciertas actividades en las que interviene parte de la comunidad. De este modo, construyen sus textos, fundamentalmente en base a la yuxtaposición de elementos nominales. Se valen para ello principalmente de sustantivos que refieren a locaciones –expresadas tanto por sustantivos propios como comunes-, por medio de las cuales buscan dar cuenta de la ubicación del lugar donde viven (César, 3º, Escuela Periférica: *shaquill 381 barío frutillar* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *manzana 127 lote 7 bariouñion*), de diferentes tipos de entidades –cosas, elementos de la naturaleza, establecimientos- que es posible encontrar o ver en su barrio (César, 3º, Escuela Periférica: *escuela y quiraderodeganso lagunadepatos* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *hay plallon cachas negocios escuela 343 ynayen*) y de eventos que tienen lugar en él (Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *carerasdecaballos ginetiada festibal de box*). Varias

de estas yuxtaposiciones nominales son presentadas en el papel temático de existente, cumpliendo la función sintáctica de objeto directo de la forma impersonal en tiempo presente del verbo “haber” (César, 3º, Escuela Periférica: *hay plasayunsiber cancha [...]* *hayuna atenagarde* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *hay animales caballo guelles hay chicos gente*).

El agrupamiento de elementos nominales hace que los textos de estos alumnos presenten una estructura y organización se apoya fuertemente en el uso predominante de una clase léxica –los sustantivos- como sostén y punto de partida para la producción escrita. Este sostén se hace particularmente evidente en Demian, cuyo texto consiste en cuatro sustantivos yuxtapuestos (Demian, 3º, Escuela Periférica: *arbol gato auto motaña*).

Desde una perspectiva normativa, se trata de la clase que más variedad de categorías morfo-ortográficas presenta. Dentro de las omisiones de consonantes y vocales, encontramos fundamentalmente omisión de sibilante final de palabra -como marca morfológica de plural (César, 3º, Escuela Periférica: *quiraderodeganso* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *animales caballo guelles*)-, omisión de nasal apicoalveolar en posición final de sílaba (César, 3º, Escuela Periférica: *atenagarde* // Demian, 3º, Escuela Periférica: *motaña* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *cachas*), omisión de consonantes mudas (Agustín, 3º, Escuela Periférica: *mierman*) y omisión de vibrante múltiple (Ramiro: *carerasdecaballos* // César, 3º, Escuela Periférica: *bario*). Entre las sustituciones de consonantes y vocales, encontramos como principales: <g> por (Agustín, 3º, Escuela Periférica: *guelles*); <s> por <c; z> (César, 3º, Escuela Periférica: *tresero; plasa*); <ll> por <y> (Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *plallon*) y <n(i)> por <ñ> (o a la inversa) (Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *uñion*). Otra categoría de la dimensión morfo-ortográfica con una importante presencia en estos textos es la correspondiente a las palabras encadenadas o hipersegmentadas, encontrando entre estos alumnos fundamentalmente

encadenamientos de entre dos y cuatro palabras (César, 3º, Escuela Periférica: *plasayunsiber* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *eslindo*). Ninguno de los alumnos de esta clase utiliza la letra mayúscula en nombres propios (César, 3º, Escuela Periférica: *cesar* // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *bariouñion*).

Clase 3: 12 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 8.9). Las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 3 corresponden a dos de las dimensiones consideradas: la dimensión categorial y y la dimensión semántica (en sus tres sub-dimensiones: rol semántico, propiedades semánticas de verbos y propiedades semánticas de sustantivos):

- Categorial: Pronombre.
- Semántica: Verbos que denotan procesos materiales, Sustantivos que aluden a entidades animadas (compartida con la Clase 1), Rol semántico Impulsor.

Descripción: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 3				
Modalidades características	% de la modalidad en los 58 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Pronombre	7,16	13,99	31,62	6,03
Procesos materiales	6,15	9,83	25,87	3,54
Sustantivos referidos a entidades animadas	7,38	10,21	22,41	2,54
Impulsor	3,64	5,29	23,53	2,01

Tabla 8.9 Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 3. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 8.10). La Clase 3 se caracteriza por los terceros grados de las escuelas Rural, Hogar y Céntrica, las tres modalidades con muy similares valores test.

Descripción: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 3

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 58 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela Rural	8,51	2,3	60	8,61
3º de la Escuela-Hogar	30,43	16,96	29,06	8,42
3º de la Escuela Céntrica	19,85	10,26	31,34	7,27

Tabla 8.10: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 3. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 8.11). Presentamos los primeros cuatro parangones de la Clase 3 y un alumno considerado como ilustrativo, que también conforma la clase. A continuación incorporamos los textos escritos por cuatro de estos alumnos (Figura 8.5).

Descripción: Parangones Clase 3 - Total: 12

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,02455	Pedro, 3º, Escuela Céntrica
2	0,03106	Mariano, 7º, Escuela Rural
3	0,04998	Luciana, 3º, Escuela-Hogar
4	0,05497	Matías, 3º, Escuela-Hogar
-	(ilustrativo)	Facundo, 3º, Escuela Rural

Tabla 8.11: Primeros cuatro parangones de la Clase 3 y el alumno ilustrativo. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Pedro, 3º, Escuela Céntrica:

YO VIVO EN TOPA TOPA 311. TENGO UNA PERRA QUE SE
YAMA CHIQUITA. EN MI BARRIO HAY MUCHAS CASAS NO HAY
MUCHOS EDIFICIOS. CON LOS AMIGOS QUE TRAIGO ESCALO HARBOLES
JUGAMOS AL MONOPOLI Y A LA PLAYSTATION 2.

yo vivo en topa topa 311. tengo una perra que se yama chiquita. en mi barrio hay muchas casas no hay muchos edificios. con los amigos que traigo escalo harboles jugamos al monopoli y a la playstation 2.

Luciana, 3º, Escuela-Hogar:

YO VIVO EN VILLA LLANQUIN VOY A LA ESCUELA MELLAMO LUCIANA
 MI MAMA SE LLAMA MIRIAM ELLA ATIENDE SU DESPENSA YO VIVO SERQUITA
 DE LA ESCUELA TENGO UN HERMANO DE 16 AÑOS SE LLAMA NELSON EL VA A LA
 SECUNDARIA DE DINA HUAPI MI MAESTRA SE LLAMA CLARA

yo vivo en villa llanquin voy a la escuela mellamo luciana
 mi mama se llama miriam ella atiende su despensa yo vivo serquita
 de la escuela tengo un hermano de 16 años se llama nelson el va a la
 secundaria de dina huapi mi maestra se llama clara.

Facundo, 3º, Escuela Rural:

Yo vivo en Bariloche llo vivo en bariloche

Matías, 3º, Escuela-Hogar:

yo vivo en arrollo Blanco
 yo vendo carne yo voy arrollo Blanco
 con camioneta es muy lejo mi tio vive serca
 ami me gusta andar a caballo
 yo veo mimalas ciervo y gunacos como
 vaca en el invierno yo ~~veo mimalas~~
 yo tengo una vaca con un ternerito

yo vivo en arrollo Blanco
 yo vendo carne yo voy arrollo Blanco
 con camioneta es muy lejo mi tio vive serca
 ami me gusta andar a caballo
 yo veo mimalas ciervo y gunacos como
 vaca en el invierno
 yo tengo una vaca con un ternerito

Figura 8.5: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 3. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital.

Descripción de la Clase 3. La lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 3 indica que estos alumnos comienzan sus textos ubicando al lector con bastante precisión

en el lugar donde viven (Pedro, 3º, Escuela Céntrica: *yo vivo en topa topa 3* // Sofia, 3º, Escuela-Hogar: *yo vivo en villa llanquin* // Matías, 3º, Escuela-Hogar: *yo vivo en arrollo Blanco* // Facundo, 3º, Escuela Rural: *llo vivo en bariloche*), para luego pasar a relatar situaciones vinculadas a su vida cotidiana en dicho lugar. Estos eventos, contruidos generalmente a partir de verbos de acción o estado, suelen elaborarse en torno a la figura de la primera persona, que se realiza en gran cantidad de casos como el impulsor de la acción manifestada por el proceso verbal (Pedro, 3º, Escuela Céntrica: *escalo harboles jugamos al monopoli y a la playstation 2* // Sofia, 3º, Escuela-Hogar: *voy a la escuela* // Matías, 3º, Escuela-Hogar: *como vaca en el inbierno*). Esta primera persona es expresada en la mayoría de sus apariciones en forma explícita por medio del pronombre personal de primera persona, bien con propiedades de paciente (Sofia, 3º, Escuela-Hogar: *yo vivo serquita de la escuela* // Matías, 3º, Escuela-Hogar: *yo veo mimalles ciervo y gunacos*) y, con una frecuencia menor, como sujeto nulo, recuperándose en la morfología verbal, como puede apreciarse en ejemplos anteriores. En forma congruente con la mención de actividades de la vida cotidiana, dan relevancia los participantes animados de dichos eventos, como miembros de la familia (Sofia, 3º, Escuela-Hogar: *mi mama se llama miriam*), amigos (Pedro, 3º, Escuela Céntrica: *con los amigos que traigo...*) y mascotas (Pedro, 3º, Escuela Céntrica: *tengo una perra que se yama chiquita*), expresados a través de sustantivos comunes y propios.

Clase 4: 14 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 8.12). Las modalidades sobre-representadas en la Clase 4 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las dimensiones categorial, sintáctica (en la sub-dimensión

función sintáctica) y semántica (en dos sub-dimensiones: rol semántico y propiedades semánticas de sustantivos):

- Categorial: Preposición, Adjetivo o determinativo.
- Sintáctica: Roles sintácticos Sujeto (compartida con la Clase 1) y Complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Sustantivos que aluden a objetos (compartida con la Clase 2), Roles semánticos Locativo espacial, Atributo o valor, Identificador o portador.

Descripción: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 4				
Modalidades características	% de la modalidad en los 58 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Locativo espacial	18,95	25,4	38,13	5,76
Atributo o valor	13,93	18,84	38,46	4,93
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	30,96	36,17	33,23	3,99
Preposición	11,73	15,07	36,55	3,61
Sustantivos referidos a objetos	9,19	11,3	35	2,54
Adjetivo o determinativo	20,97	23,9	32,41	2,52
Sujeto	14,3	16,79	33,4	2,48
Identificador o portador	9,09	10,98	34,34	2,27

Tabla 8.12: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 4. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 8.13). La Clase 4 se caracteriza por los séptimos grados de las escuelas Céntrica y Rural.

Descripción: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 4				
Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 58 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela Céntrica	52,21	20,24	73,37	27,44
7º de la Escuela Rural	31,43	17,82	50,17	12,28

Tabla 8.13: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 4. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 8.14). Presentamos los primeros cinco parangones de la Clase 4 y a continuación incorporamos los textos escritos por cuatro de estos alumnos, en base a los cuales realizamos la descripción de la clase (Figura 8.6).

Descripción: Parangones Clase 4 - Total: 14

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,0043	Daiana, 7º, Escuela Rural
2	0,01262	Magalí, 7º, Escuela Céntrica
3	0,01468	Norberto, 7º, Escuela-Hogar
4	0,02163	Diego, 7º, Escuela Céntrica
5	0,02218	Micaela, 7º, Escuela Céntrica

Tabla 8.14: Primeros cinco parangones de la Clase 4. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Micaela, 7º, Escuela Céntrica:

Lo que más me gusta de mi barrio, Casa de Piedra, es que tiene muchos espacios verde donde puedo andar en bicicleta, jugar al fútbol, basquet, y muchas cosas más. Casi siempre está abierto el scum del barrio donde hay ^{muchas} actividades (fútbol y trapezio, guitarra, gimnasia artística, etc.).

En verano vamos al río con amigas y las perras, a la playa y al ^{cerrito} que está atrás de la casa de Ailén, o jugamos una guerra de agua. Muchas veces nos aburrimos y no hacemos nada en todo el día.

Lo que más me gusta de mi barrio, Casa de Piedra, es que tiene mucho espacio verde donde puedo andar en bicicleta, jugar al fútbol, basquet, y muchas cosas más. Casi siempre está abierto el scum del barrio donde hay muchas actividades (@ y trapecio, guitarra, gimnasia artística, etc.).

En verano vamos: al río con amigas y las perras, a la playa, al cerrito que está atrás de la casa de Ailén, o jugamos una guerra de agua. Muchas veces nos aburrimos y no hacemos nada en todo el día.

Magalí, 7º, Escuela Céntrica:

El nombre de mi barrio es Rancho Grande. Sus calles están nombradas por nombres de Indígenas. Como por ejemplo la calle Picunches, que es donde yo vivo. Este está muy cuidado por la gente ya que una gran parte del día hay gente de mantenimiento. Al entrar hay 2 calles: Saihueque y Picunches, también hay una rotonda con un pasto bien verde y una piedra con el nombre del barrio.

El nombre de mi barrio es Rancho Grande. Sus calles están nombradas por nombres de Indígenas. Como por ejemplo la calle Picunches, que es donde yo vivo. Este está muy cuidado por la gente ya que gran parte del día hay gente de mantenimiento. Al entrar hay 2 calles: Saihueque y Picunches, también hay una rotonda con pasto bien verde con una piedra con el nombre del barrio.

Diego, 7º, Escuela Céntrica:

Bariloche no es una gran ciudad, pero tiene lo necesario. Depende principalmente, del turismo. Viene mucha gente a la ciudad por su paisaje, montañas, lagos, y también la mayoría viene por la nieve, y acá hay mucho. Yo vivo en el cerro Otto, en el Barrio Parque el Faldeo, por el Km 4.700 de Pioneros cerca de Teleferico.

Bariloche no es una gran ciudad, pero tiene lo necesario. Depende, principalmente, del turismo. Viene mucha gente a la ciudad por su paisaje, montañas, lagos, y también la mayoría viene por la nieve, y acá hay mucho. Yo vivo en el cerro Otto, en el Barrio Parque el Faldeo, por el Km 4.700 de Pioneros cerca de Teleferico.

Daiana, 7º, Escuela Rural:

El lugar donde vivo es tranquilo, con pocos habitantes, Hay animales como: Perros, Gatos, conejos, corderos, 2 chanchos. También las casas son de durmiente las de la estación menos la que está alado de las vías que es de piedra con material. Mi casa es de durmiente tengo en total 4 Hermanos 2 que son varones y son por parte madre y los otros 2 que son un varón y una nena Yo vivo con mi mamá. Mi mamá es ama de casa y mi papá trabaja en el frigorífico que está en la entrada de Ñirihuau. Tengo 12 años voy a 7º grado y acá vivo hace ya 10 años

El lugar donde vivo es: Tranquilo, Con pocos habitantes, Hay animales como: perros, gatos, conejos, corderos, 2 chanchos. También las casas son de durmiente las de la estación menos la que está alado de las vías que es de piedra con material. Mi casa es de durmiente tengo en total 4 hermanos 2 que son varones y son por parte madre y los otros 2 que son un varón y una nena yo vivo con mi mamá. Mi mamá es ama de casa y mi papá trabaja en el frigorífico que está en la entrada de ñirihuau. Tengo 12 años voy a 7mo grado y acá vivo hace ya 10 años

Figura 8.6: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 4. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital.

Descripción de la Clase 4. Los alumnos que conforman la Clase 4 suelen redactar textos en los que describen el escenario donde transcurre su cotidianeidad integrando estructuras que muestran distintos niveles de complejidad sintáctico-semántica, así como aspectos detallados para representar los espacios y los objetos mencionados (Figura 8.6). Estos alumnos, para precisar sus descripciones, recurren en particular a distintos determinativos, por medio de los cuales sitúan aquello que describen en función del desarrollo textual y de la situación comunicativa –indicando las relaciones respecto de otra parte del texto o la introducción de una nueva entidad-, y también señalar al lector propiedades como la cantidad o el grado de especificidad del nominal (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *El nombre de mi barrio [...] Sus calles...* // Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Viene mucha gente* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *muchas cosas más [...] jugamos una guerra de agua*). Dentro del nominal, estos alumnos se caracterizan además por utilizar usualmente sustantivos que refieren a objetos y por adscribir propiedades a la entidad referida por medio del uso de clasificadores y evaluadores que les permiten arribar a representaciones más precisas de las imágenes e impresiones que buscan transmitir. Así, la integración de adjetivos les permite a estos alumnos actualizar sus referencias en base a aspectos que les resultan salientes de los espacios u objetos que describen o a impresiones personales vinculadas a vivir en su barrio (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Bariloche no es una gran ciudad* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *tiene mucho espacio verde*).

La búsqueda de detalle por parte de estos alumnos se evidencia además en su uso de complementos circunstanciales y, particularmente, de locativos espaciales, situándose en el marco de la consigna transmitida. Estas categorías se encuentran estrechamente vinculadas al uso de preposiciones, debido a que la realización de locativos espaciales en estos textos involucra en gran medida el uso de esta clase de palabra, codificando la

relación entre el referente nominal al cual encabezan y otro fragmento textual principalmente en términos de destino o locación (Daiana, 7º, Escuela Rural: *mi papá trabaja en el frigorífico que esta en la entrada de ñirihuau* // Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Yo vivo en el cerro Otto, en el Barrio Parque el Faldeo, por el Km 4.700 de Pioneros cerca de Teleferico* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *En verano bamos: al río con amigas y las perras, a la playa, al cerrito que está atras de la casa de Ailén*). También figuran en estos textos locativos espaciales codificados bajo la forma de cláusulas relativas (Daiana, 7º, Escuela Rural: *El lugar donde vivo* // Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *la calle Picunches, que es donde yo vivo* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *mucho espacio verde donde puedo andar en bicicleta [...] el scum del barrio donde hay muchas actividades*).

Las preposiciones son utilizadas además para dar cuenta de características específicas de objetos, locaciones y circunstancias vinculadas al lugar donde viven los alumnos, estableciendo relaciones de pertenencia, sustancia u origen (Daiana, 7º, Escuela Rural: *las casas son de durmiente* // Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *gran parte del dia hay gente de mantenimiento* // Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Depende, principalmente, del turismo* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *el scum del barrio* //); de causa o razón (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *estan nombradas por nombres de Indígenas* // Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Viene mucha gente a la ciudad por su paisaje [...] y también la mayoría viene por la nieve*); y de compañía (Daiana, 7º, Escuela Rural: *yo vivo con mi mama* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *bamos: al río con amigas y las perras*).

Vinculadas también al tipo de texto solicitado se encuentran las restantes categorías que caracterizan la clase. El papel temático de identificador o portador, realizado en estos textos casi totalmente en la función sintáctica de sujeto, se asocia al de atributo o valor en verbos de la atribución y la identificación (Daiana, 7º, Escuela Rural:

Mi casa es de durmiente // Magalí, 7º, Escuela Céntrica: Este esta muy cuidado por la gente).

También encontramos en estos textos adjetivos e infinitivos nominalizados, estrategia de producción de sentido que permite a estos alumnos condensar significados en estructuras económicas (respecto de la cantidad de palabras necesarias para transmitir la idea pretendida), que constituyen un indicador del dominio sobre la función y las posibilidades de uso de los determinantes (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *Al entrar hay 2 calles // Diego, 7º, Escuela Céntrica: tiene lo necesario).*

Clase 5: 18 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 8.15). Las modalidades sobre-representadas en la Clase 5 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las dimensiones categorial, sintáctica (en la sub-dimensión: función sintáctica) y semántica (en la sub- dimensión: rol semántico):

- Categorial: Adverbio.
- Sintáctica: Función sintáctica Complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Rol semántico Existente (compartida con la Clase 2).

Descripción: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 5				
Modalidades características	% de la modalidad en los 58 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Adverbio	6,74	10,24	51,36	5,48
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	30,96	35,42	38,67	3,88
Existente	9	11,5	43,2	3,45

Tabla 8.15: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 5. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 8.16). La Clase 5 se encuentra caracterizada por los séptimos grados de las escuelas Periférica, Hogar y Rural. Se destacan por su elevado valor test y por los altos porcentajes de la modalidad dentro de la clase y de la clase dentro de la modalidad los dos séptimos grados de la Escuela Periférica y de la Escuela-Hogar.

Descripción: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 5				
Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 58 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela Periférica	39,86	15,95	84,45	26,23
7º de la Escuela-Hogar	23,82	12,19	66,08	14,03
7º de la Escuela Rural	20,47	17,82	38,83	2,76

Tabla 8.16: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 5. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 8.17). Presentamos los primeros cuatro parangones de la Clase 4 y a continuación incorporamos los textos escritos por estos alumnos (Figura 8.7), en base a los cuales realizamos la descripción de la clase.

Parangones Clase 5 - Total: 18

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00454	José Luis, 7º, Escuela Rural
2	0,0082	Gabriela, 7º, Escuela Periférica
3	0,0156	Jorge, 7º, Escuela Periférica
4	0,02008	Eduardo Ismael, 7º, Escuela-Hogar

Tabla 8.17: Primeros cuatro parangones de la Clase 5. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

José Luis, 7º, Escuela Rural:

El lugar donde vivo era un sementerio pero despues
 paso a otro lugar pero lo corriero donde esta aora
 a las noches se escuchan ruidos de las sillas cuando
 eso era todo pino se aorco un chico y se mataron
 dos chicos tirandose de ariva de una piedra en un
 barranco pero bivo en mi otra casa solo voy los
 fines de semanas

El Paraje Ñirihuau me parese un buen paisaje
 viendo el aeropuerto, el rio, el cerro, el lago y todo
 bariloche

El lugar donde vivo era un sementerio pero despues
 paso a otro lugar pero lo corriero donde esta aora
 a las noches se escuchan ruidos de las sillas cuando
 eso era todo pino se aorco un chico y se mataron
 dos chicos tirandose de ariva de una piedra en un
 barranco pero bivo en mi otra casa solo voy los
 fines de semanas

El Paraje Ñirihuau me parese un buen paisaje
 viendo el aeropuerto, el rio, el cerro, el lago y todo
 bariloche

Gabriela, 7º, Escuela Periférica:

El barrio de Bariloche.
 Yo vivo en el barrio paico 166 calle frutillar
 en el barrio donde vivo llo es muy tranquilo
 no ay ruido.
 llo no soy de esta provincia soy de la provin
 cia neuquen del paraje huilqui menuco
 llo me vine con mi mamá mi papa y mi 3 hermano
 y mi hermanita lo vinimo porque no avia trabajo
 para mi papa aca en bariloche llegamo ace 3 me
 ce te iamo una familia conocida y lo prestaron
 la casa. estamo en un departamento por mientras
 me gusta este pueblo bariloche adema porque
 es rre lindo y hermosos.

El barrio de bariloche.
 yo vivo en el barrio paico 156 calle frutillar
 en el barrio donde vivo llo es muy tranquilo
 no ay ruido.
 llo no soy de esta provincia soy de la provin
 cia. neuquen del paraje huilqui menuco
 llo me vine con mi mama mi papa y mi 3 hermano
 y mi hermanita lo vinimo porque no avia trabajo
 para mi papa aca en bariloche llegamo ace 3 me
 ce te iamo una familia conocida y lo prestaron
 la casa.
 estamo en un departamento por mientras
 me gusta este pueblo bariloche adema porqu
 es rre lindo y hermosos.

Jorge, 7º, Escuela Periférica:

Mi barrio es grande y de mi casa se ve todo el paisaje
 del cerro Otto, Carbon, el ventana y el catedral pero me
 aburo mucho ademas mi barrio es tranquilo.
 abeses la gente escucha musica re fuerte, pero no
 hay plazas ni canchas solamente me divierto cuando
 juego con mi amigos y mis amigas aparte de venir a la
 escuela.
 En mi barrio hora estan haciendo las viviendas.
 y los cordones lla lo isieron con las veredas, abeses
 salgo andar en patineta.

Mi barrio es grande y de mi casa se ve todo el paisaje
 del cerro Otto, Carbon, el ventana y el catedral pero me
 aburo mucho ademas mi barrio es tranquilo.
 abeses la gente escucha musica re fuerte, pero no
 hay plazas ni canchas solamente me divierto cuando
 juego con mi amigos y mis amigas aparte de venir a la
 escuela.
 en mi barrio hora estan haciendo las viviendas,
 y los cordones lla lo isieron con las veredas, abeses
 salgo andar en patineta.

Eduardo Ismael, 7º, Escuela-Hogar:

Yo vivo aca en Villa Llanquin.
 No es un pueblo muy grande yo tengo mi
 casa cerca de la escuela pero me quedo adormir
 porque me aburro solo en mi casa tengo dos
 vecinos pero casi nunca vienen, asi que me
 entretengo mirando tele.
 Este paraje en este paraje hay muchos
 arboles y pinos, tambien hay 2 kioscos
 y una parrilla por la costa yendo para
 abajo hay una piscicultura donde viven
 en el agua muchos peces. En el
 en el invierno neba y ase mucho frio.
 A... en villa se esta haciendo una plaza
 que seguro va a quedar re linda.

Yo vivo aca en Villa Llanquin.
 No es un pueblo muy grande yo tengo mi
 casa cerca de la escuela pero me quedo adormir
 porque me aburro solo en mi casa tengo dos
 vecinos pero casi nunca vienen, asi que me
 entretengo mirando tele.
 En este paraje hay muchos
 arboles y pinos, tambien hay 2 kioscos
 y una parrilla por la costa yendo para
 abajo hay una piscicultura donde viven
 en el agua muchos peces.
 En el invierno neba y ase mucho frio.
 A... en villa se esta haciendo una plaza...
 que seguro va a quedar re linda.

Figura 8.7: Textos escritos por los alumnos más típicos de la Clase 5. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital.

Descripción de la Clase 5. La lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 5 (Figura 8.7) indica que estos alumnos dan cuenta de cómo es el lugar donde viven, a través de un escrito en el que entretajan información de distinto tipo: junto con la mención a elementos de la naturaleza, espacios, comercios y establecimientos que es posible encontrar o ver desde su barrio (Jorge, 7º, Escuela Periférica: *de mi casa se ve*

todo el paisaje del cerro otto, carbon, el ventana y el catedral [...] pero no hay plasitas ni canchas), incluyen episodios o sucesos que acontecen o han acontecido en dicho lugar (José Luis, 7º, Escuela Rural: *El lugar donde vivo era un sementerio* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *en mi barrio hora estan akiendo las viviendas, y los cordones lla lo isieron con las veredas*), situaciones personales y actividades vinculadas a vivir allí (José Luis, 7º, Escuela Rural: *pero bivo en mi otra casa solo voy los fines de semanas* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *llo no soy de esta provincia [...] lo vinimo porque no avia trabajo para mi papa* // Jorge, 7º, Escuela Periférica: *abeses saigo andar en patineta*), y apreciaciones que transmiten una evaluación (José Luis, 7º, Escuela Rural: *El Paraje Ñirihuau me parese un buen paisaje* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *megusta este pueblo bariloche adema porque es rre lindo y hermosos*). Se trata de textos en los que se impone la mixtura de información y de tramas discursivas, pudiendo encontrar elementos típicamente descriptivos -como ser, indicaciones de localización espacial (Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *yo vivo en el barrio paico 156 calle frutillar*)-, narrativos -como ser, la inclusión de un título (Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *El barrio de bariloche*)-, epistolares -un encabezamiento que interpela al lector (Leandro, 7º, Escuela-Hogar: *Hola: Yo no vivo acá*)- e incluso una recomendación (Leandro, 7º, Escuela-Hogar: *Le recomiendo que vaya a la peluquería porque mi mamá la convertirá en una modelo*). Esta mixtura resulta aprehensible al analizar las categorías que caracterizan la clase. Así, encontramos que estos alumnos transmiten circunstancias espaciales y temporales, acorde con la explicitación de observaciones y eventos mencionada previamente, codificadas fundamentalmente como complementos circunstanciales de lugar y de tiempo (Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *aca en bariloche llegamo ace 3 mece [...] estamos en un departamento por mientras*). Esta organización sintáctica se vincula asimismo con la utilización de adverbios, entre los cuales se destacan aquellos que refieren al espacio y al

tiempo (José Luis, 7º, Escuela Rural: *pero lo corriero donde esta aora*), así como los adverbios relativos *donde* y *cuando*, encabezadores de cláusulas relativas funcionando como los complementos circunstanciales correspondientes (José Luis, 7º, Escuela Rural: *cuando eso era todo pino se aorco un chico* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *en el barrio donde vivo llo es muy tranquilo*). Otros adverbios evocan aspectos vinculados a la cantidad e intensidad (Jorge, 7º, Escuela Periférica: *abeses la gente escucha musica re fuerte* // Leandro, 7º, Escuela-Hogar: *más cerca de la caminera*) o manifiestan negación de las acciones (Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *no ay rruido* // Eduardo Ismael, 7º, Escuela-Hogar: *No es un pueblo muy grande*). La mención a los distintos elementos y espacios que es posible encontrar o ver en su barrio suelen ser integrados como complementos directos de verbos existenciales -básicamente, la forma impersonal presente del verbo *haber-*, en el rol semántico de existente (Eduardo Ismael, 7º, Escuela-Hogar: *por la costa yendo para avajo hay una piscicultura donde viven en el agua muchos peces* // Leandro, 7º, Escuela-Hogar: *En Dina Huapi hay "Todo" (supermercado)*).

8.3. SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información brindada por el Análisis de Clasificación permite observar diferentes relaciones, tanto hacia el interior de cada clase como entre las clases conformadas. Hemos reconstruido las relaciones que conforman cada una de las cinco clases a través del siguiente esquema:

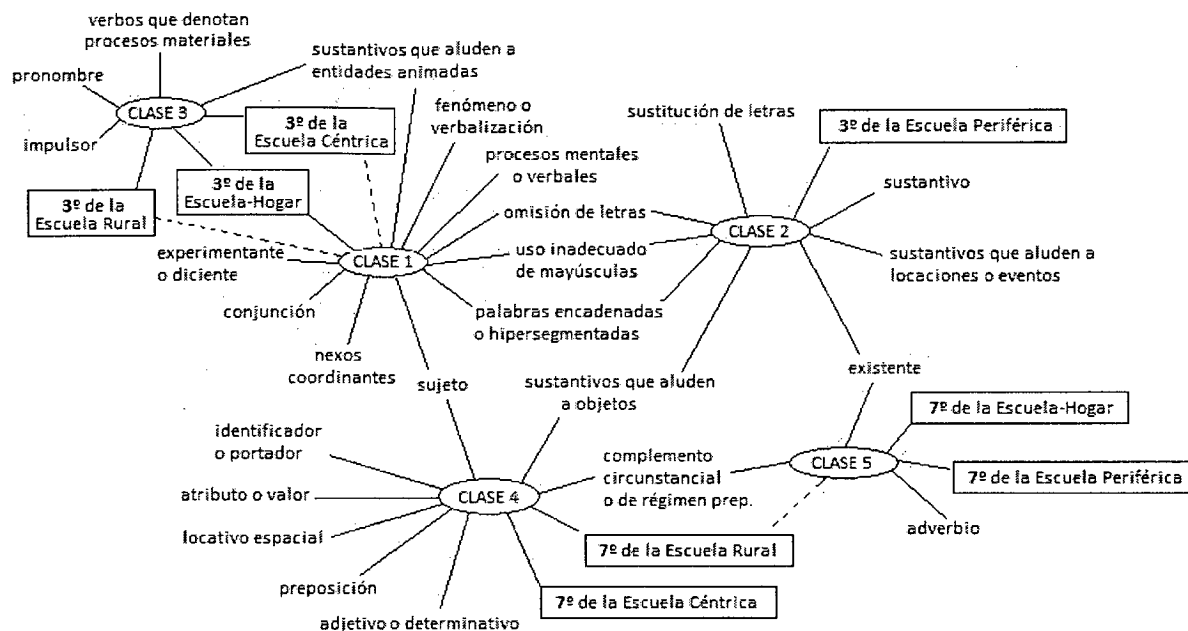


Figura 8.8: Esquema de relaciones elaborado a partir de los resultados del Análisis de Clasificación.

Recapitulando la distribución de las modalidades de la variable socioeducativa, hemos visto que las clases 1, 2 y 3 se encuentran caracterizadas por las cuatro modalidades correspondientes a los terceros grados de las escuelas participantes: la **Clase 1** fundamentalmente por el tercer grado de la Escuela-Hogar (compartiendo esta modalidad con la Clase 3), la **Clase 2** exclusivamente por el tercer grado de la Escuela Periférica, y la **Clase 3** por los terceros grados de las escuelas Céntrica, Rural y Hogar, compartiendo esta última, como ya fue dicho, con la Clase 1. La **Clase 4** y la **Clase 5** se encuentran caracterizadas por las modalidades correspondientes a los séptimos grados: la **Clase 4** por los séptimos grados de las escuelas Céntrica y Rural, en tanto que la **Clase 5** principalmente por los séptimos grados de las escuelas Periférica y Hogar. De este mapa resulta destacable que la modalidad tercer grado de la Escuela Periférica no se asocia con ninguna otra modalidad de la variable de caracterización socioeducativa, a diferencia de lo observado en las demás, tanto de tercero como de séptimo grado.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es posible encontrar patrones distintivos para cada una de estas clases en los textos compuestos ante esta primera consigna, que buscaba que los alumnos redactaran una descripción. Los alumnos más típicos de la **Clase 1** se caracterizan por componer textos estructurados en base a la coordinación copulativa, en los que transmiten información personal estrechamente vinculada a su situación de vida cotidiana en su barrio o paraje, y en los que su subjetividad es colocada en primer plano. Así, cobran relevancia sus gustos, percepciones y afectos, expresados fundamentalmente a través de procesos de orden mental y verbal, y acompañados por el participante que experimenta dicho proceso y por el fenómeno experimentado. En estos relatos de aspectos cotidianos las distintas personas y animales mencionados tienen un rol protagónico, siendo codificados frecuentemente en la función sintáctica de sujeto del verbo. Se observan dificultades en la adecuación a las convenciones ortográficas, como la utilización de mayúsculas en nombres propios y la segmentación inadecuada de las palabras, así como en aspectos más complejos, como la omisión de consonantes mudas. La omisión de sibilante en posición final de sílaba y palabra puede relacionarse con la zona de procedencia de los alumnos, debido a que la aspiración de este fonema ha sido documentado en la Región Patagónica para la lengua oral, y en especial en zonas rurales de influencia mapuche.

La **Clase 2** es la más pequeña y la más homogénea. Sus rasgos característicos podrían vincularse en parte con el encontrarse estos alumnos en una instancia de apropiación incipiente de la lengua escrita. Los textos de los alumnos más típicos se organizan fundamentalmente en torno a sustantivos -codificados en gran medida como experimentantes de procesos existenciales- referidos a locaciones y a distintos tipos de objetos mediante los cuales buscan dar cuenta de su entorno, en una estructura basada en relaciones de yuxtaposición. Las estructuras nominales constituyen los pilares sobre los

cuales los niños podrían complejizar las estructuras utilizadas a medida que despliegan su escrito, en un proceso de fluidez progresiva. Con respecto a la adecuación a las convenciones de la ortografía, el alto índice de palabras encadenadas -y, en menor proporción, de palabras hipersegmentadas-, así como la alta proporción de desviaciones a las convenciones ortográficas parecen señalar la ajenidad de la escritura, mostrando que estos alumnos se encuentran aún con dificultades para segmentar el texto escrito en palabras y para utilizar la letra mayúscula, incluso en sus propios nombres. Otras desviaciones o usos atípicos desde una perspectiva normativa o estándar parecen dar cuenta de variaciones sociodialectales, que posicionarían a estos niños como inmigrantes en la lengua escrita e inmigrantes en la lengua escolar/estándar; entre éstos, cabe destacar la omisión de sibilante en posición final en palabras, donde representa la marca morfológica de plural.

Los alumnos más típicos de la **Clase 3** tienden a comenzar sus textos situando al lector por medio de la especificación del lugar donde viven, para pasar luego a relatar eventos cotidianos en dichos lugares. Este relato, que suele incluir a miembros de la familia, amigos y mascotas, se construye generalmente a partir de procesos materiales que suelen tenerlos a ellos mismos como protagonistas o al menos como participantes con un alto grado de involucramiento, en diversos roles semánticos, y que en gran cantidad de casos se realizan léxicamente mediante pronombres personales. A diferencia de las dos clases anteriores, caracterizadas también por modalidades de tercer grado, la Clase 3 no se encuentra caracterizada por modalidades morfo-ortográficas.

En los textos de los alumnos más típicos de las **Clases 4 y 5** –las dos clases más numerosas- podemos observar indicadores del avance en el proceso evolutivos-educativo al revelar un mayor grado de apropiación del sistema de escritura y la internalización de una de sus principales características: el regirse por convenciones que determinan -con

escasa o nula libertad individual, en el caso de la ortografía- cómo debe ser utilizado dicho sistema.

Así, los alumnos de la **Clase 4** se sitúan más estrictamente en el marco de la consigna y elaboran textos en los que tienden a describir el barrio en términos de escenario. Estas descripciones involucran generalmente procesos relacionales, tanto atributivos como identificadores, en los que los participantes asumen los roles de identificador o portador y de atributo o valor. Buscan el detalle en su representación de los lugares y objetos de los que dan cuenta, integrando determinativos -que codifican las relaciones entre el nominal al que encabezan y otras partes del texto- y adjetivos -que les permiten expandir y precisar las referencias nominales. También encontramos en estos textos el uso de determinativos con función nominalizadora, lo cual les permite crear formas complejas desde un punto de vista morfológico y con un alto grado de condensación de significado. En sus textos integran además estructuras sintáctico-semánticas como los complementos circunstanciales o de régimen preposicional encabezados por preposiciones, que codifican relaciones de diversos tipos, en especial, de locación. Estas estrategias podrían dar cuenta de un escritor que busca situar al lector por medio del establecimiento de conexiones textuales que organizan la información brindada explicitando a través de diferentes ítems y estructuras las relaciones que la ordenan.

Por último, en la **Clase 5** encontramos textos en los que se impone la mixtura de información y de tramas discursivas. Estos alumnos entretajan elementos de distinto tipo; junto con la mención a objetos y establecimientos que es posible encontrar en el lugar donde viven, codificados en gran parte como participantes existentes, incluyen sucesos de distinto orden vinculados al lugar. Estos sucesos evocan la explicitación de circunstancias espaciales y temporales, valiéndose usualmente de adverbios de lugar, de tiempo y relativos para establecer dichas circunstancias.

En términos generales, todos los alumnos seleccionaron información de su entorno, aunque privilegiaron distintas miradas: los alumnos de la Clase 1 se centraron en aquello que hacen ellos mismos en el lugar donde viven, colocando su propia subjetividad en primer lugar; los alumnos de la Clase 2 focalizaron en lo que hay en el barrio, adoptando un estilo enumerativo que los acerca a un posicionamiento enunciativo impersonal y externo respecto de la información incorporada; los alumnos de las clases 3 y 5 describen lo que pasa o sucede en sus barrios, oscilando entre un posicionamiento interno y externo respecto de lo descrito (acercándose a un estilo narrativo); y los alumnos de la Clase 4 (y también de la 5) se centran en lo que ven en el lugar donde viven, posicionándose los alumnos de la Clase 4 como observadores externos de un escenario.

El posible observar la estructuración tópica media de la tarea en base a que todos los alumnos abordan en sus producciones el lugar donde viven, pero lo hacen desde distintas perspectivas y privilegiando distintas informaciones vinculadas al barrio o paraje. Con respecto a la baja estructuración textual de la tarea, la gran cantidad de modalidades lexicogramaticales y morfo-ortográficas compartidas nos darían un indicio de cómo, ante un formato textual en el que diversas opciones permiten resolver la consigna, los mismos elementos pueden ser utilizados de muy diversas maneras.

En el Cuadro 8.2 presentamos una síntesis de las modalidades que caracterizan las clases y de los aspectos más salientes de los textos producidos:

TAREA: Descripción		CLASE 1		CLASE 2		CLASE 3		CLASE 4		CLASE 5	
		3º de la Escuela-Hogar		3º de la Escuela Periférica		3º de la Escuela Céntrica 3º de la Escuela Rural 3º de la Escuela-Hogar		7º de la Escuela Céntrica 7º de la Escuela Rural		7º de la Escuela Periférica 7º de la Escuela-Hogar	
Modalidades características	Variable socio-educativa	Conjunción Sustantivos referidos a entidades animadas Nexo coordinante Sujeto Procesos mentales o verbales Uso inadecuado de mayúsculas Palabras encadenadas o hipersegmentadas Complemento directo Omisión de letras	Omisión de letras Existente Palabras encadenadas o hipersegmentadas Sustitución de letras Sustantivo Sustantivos referidos a locaciones Sustantivos referidos a objetos Complemento directo Uso inadecuado de mayúsculas	3º de la Escuela Céntrica 3º de la Escuela Rural 3º de la Escuela-Hogar	Procesos materiales Sustantivos referidos a entidades animadas Impulsor	Locativo espacial Atributo o valor Complemento circunstancial o de régimen preposicional Preposición Sustantivos referidos a objetos Adjetivo o determinativo Sujeto Identificador o portador	7º de la Escuela Periférica 7º de la Escuela-Hogar	Adverbio Complemento circunstancial o de régimen preposicional Existente	Síntesis de la descripción de los textos producidos	Escritura situada en el presente. Subjetividad del escritor en primer plano. Información personal vinculada a la vida cotidiana, gustos y afectos. Protagonismo de amigos, familiares y mascotas, que figuran frecuentemente como sujetos de los verbos. Predomina la cópula como estrategia de conexión. Inestable segmentación de palabras y adecuación ortográfica.	Escritura situada mayormente en el presente, con secuencias situadas en el pasado. Oscilación entre un posicionamiento externo e interno. Mixtura de información y tramas intercaladas: objetos y establecimientos del barrio integrados en el rol de existente junto con sucesos pasados y presentes acontecidos en el lugar. Expansión de los sucesos por medio de la inclusión de circunstancias a través de adverbios de lugar y tiempo, y cláusulas adverbiales.
	Variable lexicogramatical y morfo-										

Cuadro 8.2: Síntesis de cada una de las clases conformadas para la tarea de la descripción.

CAPÍTULO 9

Alumnos de distintos grupos escolares escriben una historia

“había una vez un día especial y le dije a mi mamá que me cuente un cuento”

Quimey, 3^o, Escuela-Hogar

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las dimensiones categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica en los textos escritos por los alumnos en la primera tarea, orientada a un texto narrativo.

Recuperando brevemente lo informado en el Capítulo 7, por medio de esta propuesta buscamos que los alumnos narraran libremente acerca de un tema elegido por ellos, a partir de la siguiente consigna: “Quiero que me cuenten alguna historia que les hayan contado alguna vez (en sus casas, por ejemplo), que puede ser real o no. Alguna historia que a ustedes les guste, o los asuste un poco, o que les hayan contado muchas veces... Lo que ustedes quieran”.

A partir de la aplicación de los criterios informados y justificados en el Capítulo 7 respecto de la selección de alumnos en cada tarea, en este caso hemos considerado los textos de 54 alumnos. Su distribución en los ocho grupos escolares se muestra en la Tabla 9.1:

	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Tercer grado	8 alumnos	6 alumnos	5 alumnos	8 alumnos
Séptimo grado	8 alumnos	8 alumnos	7 alumnos	4 alumnos

Tabla 9.1: Distribución de los 54 alumnos que realizaron la tarea de narración en los ocho grupos escolares considerados.

9.1. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS Y DEL ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

Tal como fue explicado en el capítulo anterior, el sistema de categorías presentado en el Capítulo 7 fue aplicado a las transcripciones digitales de los textos de los alumnos. Esta información fue sistematizada y condensada, realizando además una selección de las categorías específicas de las dimensiones sintáctica y semántica a ser retenidas en el análisis estadístico, en función de su presencia efectiva en esta parte del corpus. Todas las categorías de las dimensiones categorial, morfológica y ortográfica fueron retenidas para el análisis estadístico de acuerdo a su delimitación en el sistema de categorías. El Cuadro 9.1 presenta esta información para cada dimensión.

Macrodimensión	Dimensión	Sub-dimensión	Categorías		
LEXICOGRAMATICAL	CATEGORIAL		Sustantivo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Pronombre	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Adjetivo o determinativo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Verbo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Adverbio	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Conjunción	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Preposición	<input checked="" type="checkbox"/>	
	SINTÁCTICA	Función sintáctica		Sujeto	<input checked="" type="checkbox"/>
				Complemento directo	<input checked="" type="checkbox"/>
				Atributo	<input type="checkbox"/>
				Complemento indirecto	<input checked="" type="checkbox"/>
			Complemento circunstancial o de régimen preposicional	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Nexo		Coordinante	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Subordinante	<input checked="" type="checkbox"/>	
	SEMÁNTICA	Rol semántico		Impulsor	<input checked="" type="checkbox"/>
				Paciente	<input checked="" type="checkbox"/>
				Experimentante o dicente	<input checked="" type="checkbox"/>
				Benefactivo	<input checked="" type="checkbox"/>
				Fenómeno o verbalización	<input checked="" type="checkbox"/>
				Identificador o portador	<input type="checkbox"/>
				Atributo o valor	<input type="checkbox"/>
				Existente	<input type="checkbox"/>
				Locativo espacial	<input checked="" type="checkbox"/>
				Locativo temporal	<input checked="" type="checkbox"/>
			Manera, instrumental o comitativo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Causa o fin	<input type="checkbox"/>	
		Propiedades semánticas de verbos		Procesos materiales	<input checked="" type="checkbox"/>
				Procesos mentales o verbales	<input checked="" type="checkbox"/>
				Procesos relacionales o existenciales	<input checked="" type="checkbox"/>
		Propiedades semánticas de sustantivos		Auxiliares	<input checked="" type="checkbox"/>
			Animados	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Locaciones o eventos		<input checked="" type="checkbox"/>		
	Objetos		<input checked="" type="checkbox"/>		
		Percepciones, pensamientos o sentimientos	<input type="checkbox"/>		
MORFO-ORTOGRÁFICA	MORFOLÓGICA		Palabras encadenadas*	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Palabras hipersegmentadas*	<input checked="" type="checkbox"/>	
	ORTOGRÁFICA		Uso inadecuado de mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Uso inadecuado de diacríticos	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Omisión de letras	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Sustitución de letras	<input checked="" type="checkbox"/>		

Cuadro 9.1: Macrodimensiones, dimensiones, sub-dimensiones y categorías consideradas en el análisis. Con se indican las categorías retenidas y con y en gris claro las categorías que no fueron incluidas. Las categorías indicadas con un asterisco han sido combinadas en una modalidad conjunta.

Como hemos explicado en el Capítulo 7, las categorías retenidas conformaron las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica. Al igual que en la tarea de descripción, todas las modalidades de la dimensión categorial fueron consideradas activas y todas las de las demás dimensiones, ilustrativas. En base a los resultados de la categorización, en esta tarea optamos por tratar como ilustrativos a cuatro de los 54

alumnos seleccionados en esta tarea (tres alumnos de tercer grado, dos de ellos de la Escuela Periférica y uno de ellos de la Escuela Rural; y un alumno de séptimo grado de la Escuela-Hogar), debido a haber escrito textos de muy baja extensión, presentando consecuentemente pocas categorías de análisis. La tabla a la que se aplicó el Análisis de Correspondencias puede consultarse en el Anexo 6.

9.2. Resultados

En base al histograma de valores propios resultante de la aplicación del Análisis de Correspondencias a la Planilla base 2 del Anexo 6 (ver Figura 9.1), seleccionamos los primeros cuatro ejes factoriales para realizar el Análisis de Clasificación, pues es entre el cuarto y el quinto donde se observa el último salto importante en los valores propios.

ANALISIS DE LAS CORRESPONDENCIAS BINARIAS
VALORES PROPIOS

HISTOGRAMA DE LOS 6 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.0388	37.91	37.91
2	0.0241	23.47	61.39
3	0.0177	17.23	78.62
4	0.0122	11.91	90.53
5	0.0051	4.97	95.51
6	0.0046	4.49	100.00

Figura 9.1: Histograma de valores propios resultante del Análisis de Correspondencias.

De acuerdo con la información brindada por el árbol de clasificación (ver Figura 9.2), elegimos la partición en cuatro clases, por ser la que mejor nos aproxima a las variaciones en la utilización de recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos por los alumnos de tercer y séptimo grado en las cuatro comunidades escolares.

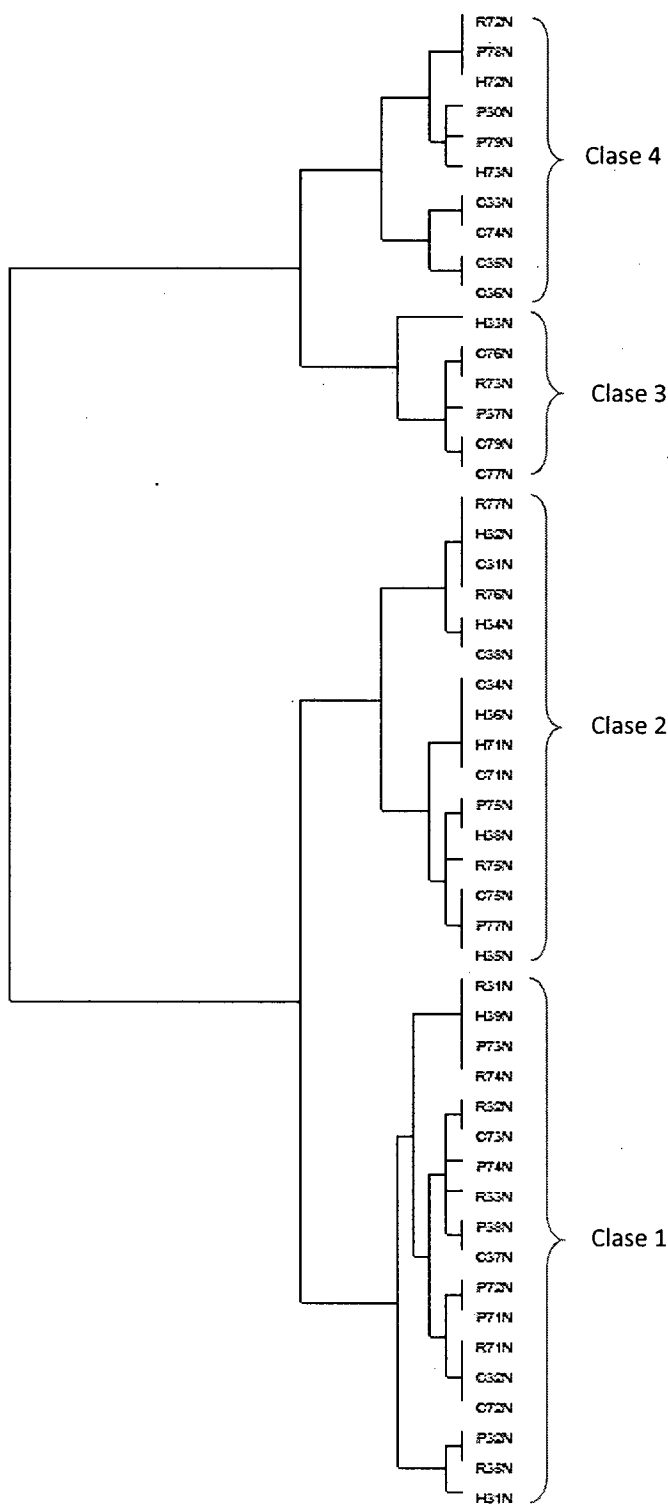


Figura 9.2: Árbol de clasificación correspondiente a la tarea de narración. Los corchetes indican las cuatro clases identificadas. Las etiquetas de cuatro dígitos que identifican a cada alumno son explicadas en la tabla del Anexo 1.

La Tabla 9.2 informa la inercia inter- e intra-clases y la cantidad de alumnos que forman cada clase.

	Inercia	Cantidad de alumnos
Inercia inter-clases	0,04763	
Inercia intra-clase		
Clase 1 / 4	0,01524	19
Clase 2 / 4	0,01138	17
Clase 3 / 4	0,00629	6
Clase 4 / 4	0,01112	12
Inercia total	0,09166	
Cociente (I. inter / I. total)	0,51968	

Tabla 9.2: Inercia y cantidad de alumnos en cada una de las cuatro clases.

Describimos a continuación cada una de las cuatro clases. En la presentación de los resultados seguimos el mismo esquema utilizado en el Capítulo 8. En primer lugar informaremos las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable socioeducativa sobre-representadas -aquellas cuyos valores test superan 1,96 ($p < .05$)-, y los alumnos cuyos textos resultan más típicos dentro de la clase, de acuerdo con la distancia que los separa del centro de gravedad de la clase. Luego presentaremos los textos escritos por algunos de esos alumnos y, eventualmente, de algún alumno ilustrativo, en base a los cuales describiremos las características de la clase. Al igual que en la presentación de las clases de la tarea de descripción, retomaremos pasajes de esos textos (y, ocasionalmente, de otros alumnos que conforman la clase sin ubicarse necesariamente dentro de los más típicos, cuando permiten ilustrar un rasgo adecuadamente) para mostrar cómo funcionan esas características en la clase, conservando así el contacto con los textos originales.

Clase 1: 19 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 9.3). Podemos apreciar que las modalidades sobre-representadas en la Clase 1 para la variable combinada

lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las cinco dimensiones de análisis y todas sus subdimensiones:

- Categorial: Sustantivo, Preposición, Adjetivo o determinativo.
- Sintáctica: Sujeto, Complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Benefactivo, Manera, instrumental o comitativo, Sustantivos que aluden a locaciones o eventos, Sustantivos que aluden a entidades animadas.
- Morfológica: Palabras encadenadas o hipersegmentadas.
- Ortográfica: Omisiones de letras, Sustituciones de letras, Uso inadecuado de mayúsculas.

Narración: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 1				
Modalidades características	% de la modalidad en los 50 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Palabras encadenadas o hipersegmentadas	8,05	14,46	47,99	7,8
Omisión de letras	5,28	10,38	52,51	7,46
Sustitución de letras	7,37	11,7	42,4	5,52
Manera, instrumental o comitativo	6,63	10,26	41,33	4,86
Sustantivo	21,34	25,72	32,18	3,66
Benefactivo	4,39	6,62	40,27	3,6
Sustantivos que aluden a locaciones o eventos	5,98	8,17	36,45	3,07
Preposición	12,03	14,57	32,35	2,65
Uso inadecuado de mayúsculas	1,98	3,09	41,79	2,58
Adjetivo o determinativo	19,72	22,52	30,49	2,4
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	30,01	32,89	29,27	2,16
Sujeto	10,47	12,36	31,55	2,09
Sustantivos que aluden a entidades animadas	7,78	9,38	32,2	2

Tabla 9.3: Modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 9.4). La Clase 1 se caracteriza por tercer grado de la Escuela Rural y tercer y séptimo grado de la Escuela Periférica. La Tabla 9.4 muestra que todos los alumnos de tercer grado de la Escuela Rural se encuentran en esta clase.

Narración: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 1

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 50 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela Rural	24,28	6,49	100	24,82
7º de la Escuela Periférica	24,94	13,92	47,88	10,63
3º de la Escuela Periférica	5,41	2,33	62,03	6,55

Tabla 9.4: Modalidades de la variable de caracterización socioeducativa sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 9.5). Presentamos los primeros siete parangones de la Clase 1. A continuación incorporamos los textos escritos por cinco de estos alumnos (Figura 9.3), en base a los cuales describiremos las características de la clase.

Narración: Parangones Clase 1 - Total: 19

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00416	Maite, 7º, Escuela Céntrica
2	0,01039	Yamila, 7º, Escuela Periférica
3	0,01775	Agustín, 3º, Escuela Rural
4	0,02782	José Luis, 7º, Escuela Rural
5	0,03307	Luis, 7º, Escuela Periférica
6	0,03511	Gabriela, 7º, Escuela Periférica
7	0,03526	Daiana, 7º, Escuela Periférica

Tabla 9.5: Primeros siete parangones de la Clase 1. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Yamila, 7º, Escuela Periférica:

Hace mucho tiempo había un grupo de chicos que robaban un día una señora lo denunció.
Después un patrullero los vio y se largaron a los tiros los policías con los choleros / los chicos después de lo ocurrido dejaron de robar por un tiempo y todavía están los chicos en el barrio jodiendo.

Hace mucho tiempo había un grupo de chicos que robaban un día una señora lo denunció.
Después un patrullero los vio y se largaron a los tiros los policías con los chorros los chicos después de lo ocurrido dejaron de robar por un tiempo y todavía están los chicos en el barrio jodiendo.

Agustín, 3º, Escuela Rural:

yo mere escavivuri 3 de una vrújá ila
 vrrujá la mato a una chica
 de pues la chica le saco un mechón de
 pelas
 ides pues ianu jardito cele para lan [paraban] los
 pelo can letrícida

en las estacigaallinales [Estancia Gallinales] aviaunafiesta
 qrialla adade ciceriunapariallá [hicieron una parrillada] entrepianes
 [entre paisanos] ipaate ro [y para todos] avia unaacredocan [un
 *asado con] cueron para todos la regiin.

Yosi Agustín que apenetengo 8 can
 mimagia de paicsa celadigo cin@
 csaiqriado en bariloeche y qriado en
 las pago de niriguau

Luis, 7º, Escuela Periférica:

la istoria
 hace un par de meses en mi barrio
 le pegaron auno por apuñalar a
 u caballo el caballo era de unos de los
 qui jaba y un tiempo des pues le robaron
 ds beses a la escuela la primera des le robaron
 la canasta derifa a 7º grado la segunda ves
 lero baron las computadoras y la eladera
 y algunos andan drogados
 fin

la istoria
 hace un par de meses en mi barrio
 le pegaron auno por apuñalar a
 u caballo el caballo era de unos de los
 quijada y un tiempo des pues lero baron
 ds beses ala escuela la primera bes le
 robaron
 la canasta derifa a 7º grado la segunda ves
 lero baron las computadoras y la eladera
 y algunos andan drogados
 fin

Gabriela, 7º, Escuela Periférica:

Mi "Mama" una vez me conto que todo los
 año para la Fiesta de navidad, para la noche
 buena cuando brindamo pasan los henani
 to pasa papanuel ala 12 la noche no
 deja regalo a los mas chico.
 bueno llo todo esto tengo para contarle.

Mi Mama" una vez me conto que todo los
 año para la fiesta de naviedad, para la noche
 buena cuando brindamo pasan los henani
 to pasa papanuel ala 12 la noche no
 deja regalo a los mas chico.
 bueno llo todo esto tengo para contarle

Daiana, 7º, Escuela Periférica:

Un día en el varrio se
 quemó los montes y ubieron muchos
 bomberos, ambulancias, y policia. Aden-
 tro de esos montes habia 2 niños
 un niño no le paso nada pero
 al otro tuvo eridas graves, lo
 llevaron rapidamente al hospital
 su mamá lleo y lloraba sin
 sesar, despues por un tiempo largo
 se curo y el niño juga a
 la pelota con si amigo.

Un día en el varrio se
 quemó los montes y ubieron muchos
 bomberos, ambulancias, y policia. Aden-
 tro de esos montes habia 2 niños
 un niño no le paso nada pero
 al otro tuvo eridas graves, lo
 llevaron rapidamente al hospital
 su mamá lleo y lloraba sin
 sesar, despues por un tiempo largo
 se curo y el niño juga a
 la pelota con si amigo.

Figura 9.6: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 1. A la izquierda se incorpora el manuscrito original y a la derecha su transcripción digital, fiel al texto original.

Descripción de la Clase 1. La lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 1 indica que estos alumnos tienden a narrar hechos o situaciones que han ocurrido en su barrio, en las cercanías de su hogar o en el ámbito hogareño. Se trata de eventos en los que ellos mismos se ven involucrados en forma directa o indirecta, ya sea afectados negativamente por hechos de violencia, actos injustos o infortunios, o participando de algún festejo comunitario o familiar que los incluye.

En la construcción de estas historias muestran una especial impronta los grupos nominales, como segmentos sintácticos a partir de los cuales estos alumnos hilan el devenir de los acontecimientos. Estos grupos nominales se encuentran conformados en su gran mayoría por un determinativo y un nombre o, menos frecuentemente, por un nombre solo (Agustín, 3º, Escuela Rural: *ila vrrujá la mato a una chica* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *pasan los henanito pasa papanuel*). Ocasionalmente incorporan al grupo nominal un adjetivo calificativo o cuantificador ordinal (Luis, 7º, Escuela Periférica: *a 7º grado* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *tuvo eridas graves* // *a los mas chico*).

Estos grupos nominales realizan diversas funciones sintácticas, entre las que se destacan las de sujeto del verbo y término de preposición.

Los sujetos expresos de los textos más típicos de la clase se conforman en su gran mayoría por sustantivos y grupos nominales -y en una proporción menor, por pronombres- que refieren a entidades animadas, participando en los eventos narrados con diversos grados y formas de involucramiento: actúan bien como impulsores (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *se largaron a los tiros los policias con los chorros* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *ila vrrujá la mato a una chica* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *el niño juga a la pelota* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *pasa papanuel*), como experimentantes o dicientes (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *una señora lo denunció* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *yo mere* [yo miré]), y como identificadores o portadores de los procesos que los seleccionan (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *todavía están los chicos* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *Yasi* [yo soy] *Agustin* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *el caballo era de unos de los quijada* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *bueno llo todo esto tengo para contarlo*). Las manifestaciones explícitas de la primera persona en la función de sujeto del verbo surge en aquellas historias cuyos eventos poseen un trasfondo positivo -por tratarse de diferentes festejos- y en los que los alumnos ocupan un espacio compartido con otros miembros de la comunidad o de la familia. Así, Agustín elabora una copla que lo presenta en primera persona, reproduciendo la tradición de los payadores -vigente en ámbitos rurales-, mientras que Gabriela se ve beneficiada, junto con otros chicos, de recibir regalos en Navidad, debido justamente a ser una niña. La apropiación de esos espacios emerge en sus escritos en parte por medio de la apropiación del rol de sujeto, ocupado por el pronombre personal de primera persona (Agustín, 3º, Escuela Rural: *Yosi Agustin (...)* *csaiqriado en bariloche* [Yo soy Agustín (...) que soy criado en Bariloche] // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *bueno llo todo esto tengo para contarlo*). La participación positiva de Gabriela se ve además realzada por ser doblemente beneficiada: actúa como benefactivo de la historia que le relata su mamá (*Mi Mama" una vez me conto*) y también

como benefactivo en la metahistoria relatada (*no [nos] deja regalo a los mas chico*). De allí que el predeterminante de la frase final adquiriera, en sintonía con el doble rol apropiado, un mayor sentido (*todo esto tengo para contarlo*). En contraste con la construcción textual que hacen estos alumnos de sí mismos, en los demás textos encontramos sujetos en tercera persona, codificados como sustantivos comunes que denotan un alto grado de generalidad e indefinición, ya sea por medio del artículo indefinido o de referentes colectivos (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *una señora, un patrullero, los policías, los chicos*), resultando los ejemplos de sujetos expresos escasos y siendo en gran parte sujetos tácitos cuyo referente posee un alto grado de indefinición (Luis, 7º, Escuela Periférica: *le pegaron, lerobaron* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *lo llevaron*) o grupos nominales que integran determinativos indefinidos y en los que el nombre se encuentra elidido (Luis, 7º, Escuela Periférica: *yalgunos andan drogados* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *al otro tuvo*).

Los nombres o grupos nominales que funcionan como término de preposición integran tanto modificadores nominales dentro de otro grupo nominal que lo abarca -y así la función sintáctica del nominal completo-, como complementos circunstanciales o de régimen preposicional seleccionado por el verbo principal. El recurso más utilizado para precisar los nombres que integran grupos nominales consiste en la inclusión de un grupo preposicional bajo la función de modificador nominal, cuya estructura sigue el patrón “de” + (*determinativo*) + *sustantivo* (Yamila, 7º, Escuela Periférica : *un grupo de chicos* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *un mechon de pelas* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *la canasta derifa* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *la fiesta de navidad*). Los grupos preposicionales también suelen realizar funciones de complemento circunstancial o de régimen preposicional seleccionados por el verbo principal. Gran cantidad de estas construcciones integran sustantivos que refieren a locaciones (espaciales y temporales) y

eventos (que presentan una delimitación espacio-temporal), así como -en menor cantidad- adverbios, grupos adverbiales o cláusulas relativas adverbiales que añaden información vinculada, nuevamente, al lugar, tiempo o duración de las acciones (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *por un tiempo, despues de lo ocurrido, en el barrio* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *en las estacigaallinales, en las pago de niriguau* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *en mi bario, un tienpo des pues* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *Adentro de esos montes, por un tiempo largo* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *para la noche buena cuando brindamo, ala 12 la noche*), o al modo en que éstas fueron llevadas a cabo, participando en la cláusula en este último caso como circunstantes de manera, instrumento (o medio) y comitativo (Yamila, 7º, Escuela Periférica: *a los tiros* // Agustín, 3º, Escuela Rural: *entrepianes* [entre paisanos], *can mimagia de paicsa* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *ds beses* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *rapidamente, con si amigo* [con su amigo]).

Con respecto a las modalidades de caracterización morfo-ortográficas, encontramos en estos textos sustituciones de grafemas que representan sonidos homófonos o muy similares en determinados contextos fonéticos, como ser, entre los principales, y <v> (Luis, 7º, Escuela Periférica: *beses* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *varrío* // H35N: *beses*), <s>, <c> y <z> (Luis, 7º, Escuela Periférica: *bes* // Luciana, 3º, Escuela-Hogar: *ceñora* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *sesar*), <y> e <i> (Agustín, 3º, Escuela Rural: *i[la]*) y <c> y <q> (Agustín, 3º, Escuela Rural: *qriado*). Entre las omisiones, se destacan fundamentalmente la <s> final de sílaba y final de palabra, como marca de plural (Agustín, 3º, Escuela Rural: *de pues, pelá* [pelos] // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *policia* [por contexto: policías] // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *los año, brindamo*), y la consonantes muda <h> (Luis, 7º, Escuela Periférica: *istoria* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *eridas*). También caracterizan esta clase la ausencia de mayúscula en nombres propios o su utilización en nombres comunes

(Agustín, 3º, Escuela Rural: *niriguau* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *quijada* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *Mi Mama*) y las palabras encadenadas e hipersegmentadas, muy frecuentes en estos textos (Agustín, 3º, Escuela Rural: *ides pues, aviaunafiesta* // Luis, 7º, Escuela Periférica: *lasegunda ves lero baron las computa doras* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *la noche buena, pasa papanuel ala 12*).

Clase 2: 17 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 9.6). En la Clase 2, las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las dimensiones categorial, sintáctica (en la subdimensión función sintáctica) y semántica (en la subdimensión propiedades semánticas de verbos):

- Categorial: Pronombre.
- Sintáctica: Funciones sintácticas complemento directo y complemento indirecto.
- Semántica: Verbos que denotan procesos relacionales o existenciales.

Narración: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 2				
Modalidades características	% de la modalidad en los 50 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Complemento directo	29,89	34,87	46,15	5,07
Pronombre	11,7	13,49	45,59	2,55
Complemento indirecto	4,27	5,29	48,97	2,26
Verbos que denotan procesos relacionales o existenciales	3,83	4,77	49,23	2,19

Tabla 9.6: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 9.7). La Clase 2 se encuentra caracterizada por el tercer grado de la Escuela-Hogar y el séptimo grado de la Escuela Rural. Se destaca por su valor

test y por el porcentaje de la modalidad dentro de la clase, así como de la clase dentro de la modalidad, el tercer grado de la Escuela-Hogar.

Narración: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 2

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 50 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela-Hogar	33,76	16,63	80,32	21,7
7º de la Escuela Rural	19,52	16,89	45,72	3,24

Tabla 9.7: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 9.8). Presentamos los primeros cuatro parangones de la Clase 2 y a continuación incorporamos los textos escritos por cuatro alumnos que conforman la clase. Si bien dos de estos alumnos no se encuentran dentro de los más típicos, sus textos permiten no obstante ilustrar las características de la clase con claridad (Figura 9.4).

Narración: Parangones Clase 2 - Total: 17

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00589	Maximiliano, 7º, Escuela Periférica
2	0,00869	Leandro, 7º, Escuela-Hogar
3	0,00896	Karen, 3º, Escuela-Hogar
4	0,01117	Erla, 7º, Escuela Rural

Tabla 9.8: Primeros cuatro parangones de la Clase 2. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela:

Karen, 3º, Escuela-Hogar:

*habia una vez una nena y una señora
que fueron a una isla y la nena encontro una
cadenita que era del diablo y se la puso
y se le fue para dentro y en peso a gomitara
cuando estoi en mi casa miro tele.
yo juego con mi hermanita.*

*kabia una vez una nena y una señora
que fueron a una isla y la nena encontro una
cadenita que era del diablo y se la puso
y se le fue para dentro y en peso a gomitar.
cuando estoi en mi casa miro tele.
yo juego con mi hermanita.*

Erla, 7º, Escuela Rural:

Buena la historia que me contaron y me asusto un poco fue la historia del colectivo se trata de que una chica se subió al colectivo y le dice al colectivo que ella tenía frío y si le prestaba su campera y le dijo dame tu nombre de la calle así voy y busco la campera al otro día el colectivo fue a su casa y golpió la puerta y preguntó si estaba su hijo y la mamá le preguntó por qué la buscaba por que su hija había fallecido hace tres años el colectivo no lo podía creer y fueron al cementerio y vio la tumba y al otro día se murió el colectivo a las 9:00 de la mañana al lado de la chica que esa noche le pidió una campera x que tenía frío...

Buena la historia que me contaron y me asusto un poco fue la historia del colectivo se trata de que una chica se subió al colectivo y le dice al colectivo que ella tenía frío y si le prestaba su campera y le dijo dame tu nombre de la calle así voy y busco la campera al otro día el colectivo fue a su casa y golpió la puerta y preguntó si estaba su hijo y la mamá le preguntó por qué la buscaba por que su hija había fallecido hace tres años el colectivo no lo podía creer y fueron al cementerio y vio la tumba y al otro día se murió el colectivo a las 9:00 de la mañana al lado de la chica que esa noche le pidió una campera x que tenía frío...

Pablo, 7º, Escuela Rural:

un amigo me conto que un día de lluvia un colectivo aliso una chica que se estaba mogando le emprestó una campera la chica le dijo que la vaya a buscar a su casa el hombre la fue a buscar y la madre de la chica le dijo al hombre que su hija había muerto acia 1 año el hombre fue al sementerio y encontro la campera en la lapida y el ombre se volvió loco

un amigo me conto que un día de lluvia un colectivo aliso una chica que se estaba mogando le emprestó una campera la chica le digo que la vaya a vuscarla a su casa el hombre la fue a buscar y la madre de la chica le dijo al hombre que su higa había murto acia 1 año el hombre fu e al sementerio y encontro la campera en la lapida yel ombre se volvió loco

Quimey, 3º, Escuela-Hogar:

HISTORIA DE MI BUENA
 HABIA UNA VEZ UN DIA ESPECIAL Y LE DIGE A MI MAMÁ
 QUE ME CUENTE UN CUENTO Y ME ENCANTO Y SE
 LO VOY A CONTAR Y SE TRATA DE QUE UN LEÑADOR
 ESTABA CORTANDO LEÑA Y LUEGO DE SALIR
 SE LE ESCURRIÓ DE LAS MANOS Y ESTABA ARLADO
 DE UNA ARROYO Y EL ARROYO ES TAN FUERTE QUE
 NO SE ATREBIO SACARLO Y APARECIO UN VIEJITO
 AZULADO Y LE DIO ¿QUE TE A PASADO BUEN HOMBRE?
 Y EL LEÑADOR LE CONTESTO SE ME A CAIDO
 EL HACHA AL AGUA Y EL VIEJITO SE METIO AL
 AGUA Y SACO UN HACHA DE ORO ¿Y LE DIJO ESTA
 ES TU HACHA? NO DIJO Y METIO SU MANO
 OTRA VEZ Y SACO EL HACHA DEL LEÑADOR
 Y DIJO EL LEÑADOR ESA ES MI HACHA
 MIL GRACIAS Y EL SEÑOR LE DIJO PO SE POBRE
 Y HONRRADO TE REGALO LAS DOS X
 COLORIN COLORA ESTÁ HISTORIA SE A ACABADO

historias rre Buena
 habia una vez un dia especial y le dige a mi mamá
 que me cuente un cuento y me encanto y se
 lo voy a contar y se trata de que: un leñador
 estaba cortando leña y luego de salir
 se le escurrió de las manos y estaba arlado
 de una arroyo y el arroyo esra tan fuerte que
 no se atrebio sacarlo y aparecio un viejito
 azulado y le dijo ¿que te a pasado buen hombre?
 y el leñador le contesto se me a caido
 el hacha al agua y el viejito se metio al
 agua y saco un hacha de oro ¿y le dijo esta
 es tu hacha? no dijo. y metio su mano
 otra vez y saco el hacha del leñador
 y dijo el leñado esa es mi hacha
 mil gracias y el señor le dijo po se pobre
 y honrrado te regalo las dos y
 COLORIN COLORA ESTÁ HISTORIA SE A ACABADO

Figura 9.7: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 2. A la izquierda se incorpora el manuscrito original y a la derecha su transcripción digital, fiel a su formulación original.

Descripción de la Clase 2. En base a la lectura de los textos de alumnos que conforman la Clase 2, podemos observar que estos alumnos suelen recuperar historias que circulan entre sus familiares y amigos, aspecto que en varios textos se hace explícito como forma de introducir la historia. En ellas los alumnos presentan bien instancias de misterio vinculadas a fenómenos paranormales, con protagonistas que resultan víctimas de dichos fenómenos y sufren en consecuencia, o bien historias en las que representan la dualidad entre el bien y el mal, y en las que los protagonistas son recompensados o castigados, entretrejiendo estos eventos en estructuras con una fuerte impronta dialógica.

Estas historias se fundan en gran medida a partir de procesos que implican actividad verbal (Erla, 7º, Escuela Rural: *Buena la historia que me contaron y me asusto un poco...* // Pablo, 7º, Escuela Rural: *un amigo me conto...* // Karen, 3º, Escuela-Hogar: *y le dige a mi mamá que me cuente un cuento y me encanto y se lo voy a contar*).

Para situar al lector en el contexto de la trama y presentar a los personajes de sus historias, estos alumnos recurren frecuentemente a verbos que perfilan procesos relacionales y existenciales, los cuales les permiten dar cuenta de las situaciones a partir de las cuales se establece o surge la narrativa (Luciana, 3º, Escuela-Hogar: *kabia una vez una nena y una ceñora // Erla, 7º, Escuela Rural: la historia (...) fue La Historia del colectivero // Karen, 3º, Escuela-Hogar: habia una vez un dia especial*). Persiguiendo el mismo objetivo, también incorporan caracterizaciones y expansiones importantes para el desarrollo de la trama codificadas bajo la forma de cláusulas relativas encabezadas por el pronombre relativo *que* (Luciana, 3º, Escuela-Hogar: *una cadenita que era del diablo // Erla, 7º, Escuela Rural: al lado de la chica que esa noche le pidio una campera x que tenia frio // Pablo, 7º, Escuela Rural: una chica que se estaba mogando*).

Los procesos de tipo verbal mencionados, así como también aquellos de tipo mental, suelen construirse acompañados de complementos directos e indirectos, realizados tanto por medio de pronombres personales átonos como por grupos nominales y proposiciones sustantivas (Erla, 7º, Escuela Rural: *y Le dice al colectivero que ella tenia frio y si le prestaba su campera y le dijo (...) y pregunto si estaba su hija y la mamá le pregunto por que la busaba // Pablo, 7º, Escuela Rural: la chica le digo que la vaya a vuscarla asu casa (...) la madre de la chica le dij o al hombre que su higa abia murto acia 1 año // Karen, 3º, Escuela-Hogar: y aparecio un viejito azulado y le dijo (...) y el leñador le contesto (...) ¿y le dijo esta es tu hacha? no dijo*). Los complementos directos de este tipo de verbos suelen incorporar los sucesos que permiten el avance y desarrollo de la narrativa, mientras que los complementos indirectos suelen codificar al destinatario de dicha verbalización. Esta estructura, basada en procesos verbales que otorgan a la narrativa una impronta dialógica, puede observarse muy especialmente en los textos de Erla, Karen y Pablo, quienes introducen los diferentes eventos que dan sustento a la

historia como complementos de este tipo de procesos, a través de los cuales el lector va hilando los acontecimientos hasta llegar al desenlace.

También se encuentran en estos textos otro tipo de verbos acompañados por complementos directos e indirectos, los cuales suelen representar aquellos eventos y sucesos, así como percepciones y procesos mentales, que les permiten establecer, desarrollar y resolver el conflicto de su trama (Luciana, 3º, Escuela-Hogar: *y la nena encontro una cadenita (...) y se la puso y se le fue para dentro // Erla, 7º, Escuela Rural: voy y busco la campera (...) y golpio la puerta (...) el colectivero no lo podia creer (...) y vio la tumba // Pablo, 7º, Escuela Rural: le empresto una campera (...) el hombre la fue a buscar (...) y encontro la campera en la lapida // Karen, 3º, Escuela-Hogar: un leñador estaba cortando leña y luego de salir se le escurrio de las manos (...) no se atrebio sacarlo (...) y metio su mano otra vez y saco el hacha del leñador (...) te regalo las dos).*

Clase 3: 6 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 9.9). Las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 3 corresponden a la dimensión categorial categorial, sintáctica (en la subdimensión función sintáctica) y semántica (en dos sub-dimensiones: rol semántico y propiedades semánticas de verbos):

- Categorial: Pronombre, Verbo, Adverbio.
- Sintáctica: Complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Rol semántico manera, instrumental o comitativo, Verbos que denotan procesos mentales y verbales,

Narración: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 3

Modalidades características	% de la modalidad en los 50 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Manera, instrumental o comitativo	6,63	12,04	20,44	4,07
Pronombre	11,7	17,02	16,37	3,2
Verbos que denotan procesos mentales y verbales	4,95	8,64	19,64	3,17
Verbo	20,87	25,92	13,98	2,46
Adverbio	5,48	8,38	17,2	2,4
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	30,01	34,56	12,97	1,98

Tabla 9.9 Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 3. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 9.10). La Clase 3 se caracteriza exclusivamente por el séptimo grado de la Escuela Céntrica.

Narración: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 3

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 50 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela Céntrica	68,32	21,99	34,99	20,89

Tabla 9.10: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 3. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 9.11). La Clase 3 constituye la clase más pequeña y con mayor homogeneidad interna. Presentamos los primeros dos parangones y a continuación incorporamos los textos escritos por estas dos alumnas (Figura 9.5).

Narración: Parangones Clase 3 - Total: 6

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,01632	Magalí, 7º, Escuela Céntrica
2	0,02002	Micaela, 7º, Escuela Céntrica

Tabla 9.11: Primeros dos parangones de la Clase 3. Para cada alumna se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Magalí, 7º, Escuela Céntrica:

Había una vez un príncipe que había hecho una fiesta de disfraces para encontrar a una chica para casarse con ella. Bailó toda la noche, con intención de encontrar a su chica. Hasta que se encontró con una que estaba enmascarada. Bailó y bailó hasta que se fue y no la encontró más. Él habló con el papá para que lo ayudara y este le dijo que no se haga problema porque había más chicas para casarse. Entonces el príncipe fue a todas las casas buscando el disfraz que ella había usado y así encontrarla. Hasta que finalmente la encontró. Se casaron y vivieron felices por siempre.

Había una vez un príncipe que había hecho una fiesta de disfraces para encontrar a una chica para casarse con ella. Bailó toda la noche, intentando encontrar a su chica. Hasta que se encontró con una que estaba enmascarada. Bailó y bailó. Hasta que se fue y no la encontró más. Él habló con el papá para que lo ayudara y este le dijo que no se haga problema porque había más chicas para casarse. Entonces el príncipe fue a todas las casas buscando el disfraz que ella había usado y así encontrarla. Hasta que la encontró. Se casaron y vivieron felices por siempre.

Micaela, 7º, Escuela Céntrica:

Una vez con Ailén (una amiga) estábamos jugando una guerra de agua. Antes de empezar yo fui a buscar un balde, lo que Ailén no sabía era que lo había cargado. La lleve a escondidas hasta allá y Ailén me quería mostrar un arco iris y cuando ella lo señala biendo le bolque el agua poco a poco arriba de la cabeza y me fui corriendo. Ailén empezó a gritar y me persiguió con la manguera por todas partes, las dos terminamos empapadas y nos tubimos que secar al sol porque nos nos dejaban entrar.

Una vez con Ailén (una amiga) estábamos jugando una guerra de agua. Antes de empezar yo fui a buscar un balde, lo que Ailén no sabía era que lo había cargado. La lleve a escondidas hasta allá y Ailén me quería mostrar un arco iris y cuando ella lo señala biendo le bolque el agua poco a poco arriba de la cavesa y me fui corriendo. Ailen empezo a gritar y me persiguió con la manguera por todas partes, las dos terminamos empapadas y nos tubimos que secar al sol porque nos nos dejaban entrar.

Figura 9.8: Textos escritos por las alumnas más típicas de la Clase 3. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital, fiel a su formulación original.

Descripción de la Clase 3. Las alumnas más típicas de la Clase 3 eligen historias que incluyen temas y personajes recurrentes de la literatura infanto-juvenil -príncipes, bailes, un amor que debe superar obstáculos para concretarse- o anécdotas que ellas mismas protagonizan y en las que demuestran poseer ciertos rasgos heroicos -por ejemplo, poder concretar un plan sin ser descubiertas, procediendo con astucia y cautela. Estas alumnas se basan fuertemente para la construcción de sus narrativas en elementos verbales, a partir de los cuales avanza el desarrollo de la historia, de suceso en suceso. Estas historias, además, siguen la estructura introducción-nudo-desenlace, guiando al lector por medio del uso de signos de puntuación.

En la trama narrativa de estos textos se destacan las acciones que denotan procesos mentales o verbales, que dan cuenta de las percepciones de los protagonistas y de los procesos de tipo mental por los que atraviesan durante el desarrollo de la trama, así como de ciertos intercambios entre los personajes (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *no la encontró más (...) Él habló con el papá (...) este le dijo que...* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *lo que Ailén no sabía (...) Ailén me quería mostrar un arco iris*). Las acciones articuladas en estas narrativas se realizan no sólo por medio de verbos conjugados, sino también por medio de verboides y -la combinación de ambos- perífrasis, aportando respectivamente distintos matices temporales y aspectuales. De este modo, encontramos en estos textos perífrasis que forman tiempos compuestos (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *había hecho una fiesta de disfraces* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *lo había cargado*) y otras que añaden matices de significado vinculados al deber u obligación, a la intención o esfuerzo por realizar la acción, a su transcurso y a su comienzo o término (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *intentando encontrar a su chica* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *estábamos jugando una guerra de agua (...) Ailén empezó a gritar (...) las dos terminamos empapadas y nos tubimos que secar al sol porque no nos dejaban entrar*).

Los procesos verbales de estos textos, expresados por medio de verbos individuales o integrando perífrasis, son especificados y expandidos por medio de circunstantes, entre los que se destacan aquellos que manifiestan la manera en la que dicha acción es llevada a cabo y los medios e instrumentos utilizados. Estos circunstantes, además de estar conformados por grupos preposicionales y adverbiales (Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *a escondidas, poco a poco, con la manguera*), se encuentran conformados por proposiciones de gerundio o por gerundios funcionando como adverbios, heredando estos circunstantes algunas de las propiedades típicamente verbales, como ser ciertos complementos o, simplemente, el hecho de expandir una acción haciendo referencia a otra (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *fue a todas las casas buscando el disfras que ella había usado // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: cuando ella lo señala biendo (...) me fui corriendo*).

Los textos de esta clase presentan además un alto grado de cohesión, a la cual contribuye el uso de pronombres personales que refieren anafóricamente a entidades mencionadas previamente (Magalí, 7º, Escuela Céntrica: *fue a todas las casas buscando el disfras que ella había usado // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: Ailén me quería mostrar un arco iris y cuando ella lo señala*).

Clase 4: 12 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 9.12). Las modalidades sobre-representadas en la Clase 4 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las dimensiones categorial, sintáctica (en sus dos sub-dimensiones) y semántica (en la sub-dimensión rol semántico):

- Categorial: Adverbio.

- Sintáctica: Nexos coordinantes, Función sintáctica complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Rol semántico fenómeno o verbalización.

Narración: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 4				
Modalidades características	% de la modalidad en los 50 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Adverbio	5,48	11,29	46,24	7,31
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	30,01	36,88	27,6	4,59
Fenómeno o verbalización	19,63	22,57	25,83	2,24
Nexo coordinante	6,72	8,4	28,07	1,98

Tabla 9.12: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 4. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 9.13). La Clase 4 se caracteriza por el séptimo grado de la Escuela-Hogar y el tercer grado de la Escuela Céntrica.

Narración: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 4				
Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 50 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela Céntrica	34,65	16,19	48,09	14,64
7º de la Escuela-Hogar	16,01	5,57	64,55	12,75

Tabla 9.13: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 4. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 9.14). Presentamos los primeros cuatro parangones de la Clase 4 y a continuación incorporamos los textos escritos por algunos de los alumnos más típicos y otros que, si bien no se encuentran dentro de los primeros lugares en orden de tipicidad, permiten ilustrar las características de la clase con claridad (Figura 9.6).

Narración: Parangones Clase 4 - Total: 12

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,01844	Diego, 7º, Escuela Céntrica
2	0,0204	Camila, 7º, Escuela Periférica
3	0,02092	Jessica, 7º, Escuela Rural
4	0,02813	Amparo, 3º, Escuela Céntrica

Tabla 8.14: Primeros cinco parangones de la Clase 4. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Diego, 7º, Escuela Céntrica:

Un amigo me conto que hay un juego que se llama Bic. Se trata poner sobre dos cajas el cuerpo de la birome y arriba poner el cartucho, formando una cruz, y enfrente poner dos papeles que digan "SI" y "NO". * Unos chicos una vez jugaron y pusieron la camara en secuencia. Ellos le hicieron preguntas a u espíritu. Como: ¿Existis? y la punta de la lapicera señalo "SI", luego le preguntaron: ¿Podés aparecer? y se quedó en "SI". Cuando se fueron, la camara sigio sacando fotos. El las fotos se veía que un espíritu sentado en una silla a lo lejos, venia y apagaba la camara. Después la mamá quemó las fotos

Un amigo me conto que hay un juego que se llama Bic. Se trata poner sobre dos cajas el cuerpo de la birome y arriba poner el cartucho, formando una cruz, y enfrente poner dos papeles que digan "SI" y "NO". * Unos chicos una vez jugaron y pusieron la camara en secuencial. Ellos le hicieron preguntas a u espíritu. Como: ¿Existis? y la punta de la lapicera señalo: "SI", luego le preguntaron: ¿Podés aparecer? y se quedó en "SI". Cuando se fueron, la camara sigio sacando fotos. El las fotos se veía que un espíritu sentado en una silla a lo lejos, venia y apagaba la camara. Después la mamá quemó las fotos

Jessica, 7º, Escuela Rural:

Bueno yo antes vivia en Bariloche yo vivia muy mal por que en la casa avia algo muy malo por eso Desidi venir a vivir a Dina Hupi me gusta por que es tranquilo Hay mas jente que antes. Tambien ahora esto un poco mal. Tambie en la escuela de bariloche en 295 ante se sentia mucho ruido por que era un sementerero y en la noche apareia gente caminado todo lastimado los ruidos eran muy feo como grito tambien que cantaban chiflaban igual que en el baño abia una mano toda quemada eso fue cuando una portera se le cayo el agua caliente en la mano y se la fue a cortar la mano en el bano de las mujeres se la fue a cortar y que tal mano se sabia mover y asi fue la historia.

Bueno yo antes vivia en Bariloche yo vivia muy mal por que en la casa avia algo muy malo por eso desidi venir a vivir a Dina Hupi me gusta por que es tranquilo hay mas jente que antes. Tambien ahora esto un poco mal. Tambie en la escuela de bariloche en 295 ante se sentia mucho ruido por que era un sementerero y en la noche aparecia gente caminado todo lastimado los ruidos eran muy feo como grito tambien que cantaban chiflaban igual que en el baño abia una mano toda quemada eso fue cuando una portera se le cayo el agua caliente en la mano y se la fue a cortar la mano en el bano de las mujeres se la fue a cortar y que

Amparo, 3º, Escuela Céntrica:

una vez un chico llamado matias estaba esquiando fuera de pista y la nieve estaba muy muy blanda y el estaba esquiando tranquilo pero la nieve estaba muy floja de repente mucha nieve se venia para sudirección pero no se dava cuenta y la nieve se asercaba más y más asia el y cada vez más nieve hasta que se iso una avalancha y se enterró todo por suerte estaba con un amigo y los 2 tenían un reloj que proy ectaba algo y tragieron unos perros escabaron y lo encontraron lo salvaron y el prometio nunca jamas metense fuera de pista y colonin colorado este cuento a terminabo

una vez un chico llamado matias estaba esquiando fuera de pista y la nieve estaba muy muy blandita y el estaba esquiando tranquilo pero la nieve estaba muy floja derrepente muchanieve se venia para sudirección Pero no se dava cuenta y la nieve se asercaba más y más asia el y cada vez más nieve hasta que se iso una avalancha y se enterro todo por suerte estaba con un amigo y los 2 tenían un reloj que proyectaba algo y tragieron unos perros escabaron y lo encontraron lo salvaron y el prometio nunca jamas meterse fuera de pista y colorin colorado este cuento ha terminabo

Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar:

dicen que en villa Llanquín cerca de una piedra venia gente con una gallina que le cortaban la cabeza con copas al rededores y cintas rojas en ese lugar la gente encontraba cosas y le daba miedo pasar por ahy, ahora esa historia no la cuentan más porque eso paso años atras y ahora la gente no cree más, le decian la gallina sin cogote.

Dicen que en villa Llanquín cerca de una piedra venia gente con una gallina que le cortaban la cabeza con copas al rededores y cintas rojas. en ese lugar la gente encontraba cosas y le daba miedo pasar por ahy. ahora esa historia no la cuentan más porque eso paso años atras y ahora la gente no cree más. le decian la gallina sin cogote.

Catalina, 3º, Escuela Céntrica:

un día un nene llamado tomasabia ido a una excursion en el colegio se abian ido a el serro otto subieron la montaña caminando y estaba tan distraido que la maestra y los chicos fueron por un camino y tomas por otro de pronto tomas le pregunto algo a la maestra y no estaba y em peso agritar seno seno y no pudo encontrar la camino, camino y camino y no la encontro. De pronto escucho unos ruidos y se asusto/camino a ese lugar para ber quienera y era la maestra con los chicos y la maestra le dijo que no se balla más y siguieron caminando y llegaron a la confiteria.

un día un nene llamado tomasabia ido a una excursion en el colegio se abian ido a el serro otto, subieron la montaña caminando y estaba tan distraido que la maestra y los chicos fueron por un camino y tomas por otro de pronto tomas le pregunto algo a la maestra y no estaba y em peso agritar seno, seno y no pudo encontrar la camino, camino y camino y no la encontro. De pronto escucho unos ruidos y se asusto y camino a ese lugar para ber quienera y era la maestra con los chicos y la maestra le dijo que no se balla más y siguieron caminando y llegaron a la confiteria.

Figura 9.9: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 4. A la izquierda se incorpora el manuscrito original y a la derecha su transcripción digital, fiel a su formulación original.

Descripción de la Clase 4. En base a la lectura de los textos presentados en la Figura 9.9 podemos observar que dichos textos constituyen en su gran mayoría historias ficticiales presentadas como reales o como posibles a partir de incorporar eventos extraordinarios e, incluso, paranormales, aunque con protagonistas y en escenarios cotidianos. Estas historias suelen presentar personajes que se parecen a ellos en algunos aspectos -como ser la edad o las actividades que realizan-, personajes vinculados a ellos a través de la escuela o el lugar donde viven -una portera, una maestra, la mamá de un amigo, la gente del lugar- y suelen desarrollarse en el paraje o barrio que habitan, en la escuela o en espacios libres muy conocidos en la zona. Asimismo, el efecto de verosimilitud en la construcción de estas historias es logrado en gran parte por la incorporación de fuentes externas que validan lo narrado.

Estas fuentes suelen participar en procesos verbales a través de los cuales introducen la historia bajo la forma de una verbalización en discurso indirecto (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *Un amigo me conto que hay un juego que se llama Bic // Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar: Dicen que en Villa Llanquín serca de una piedra venia gente con una gallina (...) le decian la gallina sin cogote*). Otras verbalizaciones son incorporadas en la instancia de resolución o cierre de las historias (Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *el prometio nunca jamas meterse fuera de pista // Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar: ahora esa historia no la cuentan más // Catalina, 3º, Escuela Céntrica: y la maestra ledijo que no se balla más*). En consonancia con los eventos narrados, que involucran percepciones y sensaciones a la trama, encontramos también actantes bajo el rol de fenómeno que contribuyen a su desarrollo (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *El las fotos se veía que un espiritu sentado en una silla a lo lejos, venia y apagaba la camara //*

Jessica, 7º, Escuela Rural: *se sentia mucho ruido* // Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar: *y le daba miedo pasar por ahy* // Catalina, 3º, Escuela Céntrica: *De pronto escucho unos ruidos y se asusto*).

En estos textos adquiere especial relevancia la información que acompaña la construcción de las distintas acciones que se articulan en la narración y que les permite a estos alumnos contextualizar y definir las particulares circunstancias de las acciones. Esta información se encuentra codificada como complementos circunstanciales o de régimen preposicional que expresan principalmente circunstancias de tiempo y espacio (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *El [en] las fotos* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *en la noche* // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *para sudirección* // Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar: *serca de una piedra* // Catalina, 3º, Escuela Céntrica: *en el colegio, con los chicos*), muchos de los cuales son realizados por adverbios, grupos adverbiales o cláusulas relativas adverbiales (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *enfrente, luego, Cuando se fueron* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *antes, muy mal* // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *nunca jamas* // Eduardo Nicolás, 7º, Escuela-Hogar: *ahora, más*). Las sucesivas acciones en estas tramas, y las estructuras que dan cuenta de los modos en las que estas acciones son realizadas, son articuladas muy frecuentemente por medio de nexos coordinantes, prevaleciendo la cópula. Esta forma de articular los textos enlaza los eventos posicionándolos en gran medida en un mismo plano temporo-causal, aspecto que se ve parcialmente mitigado por medio de la inclusión de los circunstanciales temporales previamente mencionados (Diego, 7º, Escuela Céntrica: *y arriba poner (...)* y *enfrente poner* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *Tambien ahora (...)* *Tambie en la escuela (...)* y *en la noche (...)* y *se la fue a cortar (...)* y *que la mano se sabia mober y asi fue la Historia* // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *Pero no se dava cuenta y la nieve se asercaba más y más asia el y cada vez más nieve* // Catalina, 3º, Escuela Céntrica: *y no*

estaba y empeso agritar seno, seno y no pudo encon trar la camino, camino y camino y no la encontro).

9.3. SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información brindada por el Análisis de Clasificación permite reconstruir las asociaciones que conforman cada una de las cuatro clases descritas a través del siguiente esquema:

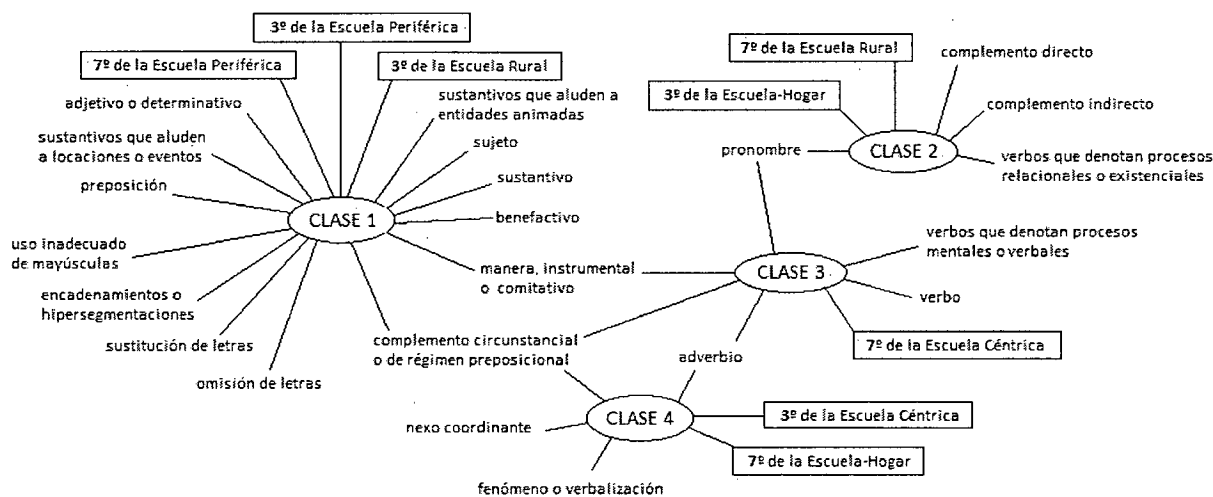


Figura 9.10: Esquema de asociaciones elaborado a partir de los resultados del Análisis de Clasificación para la tarea de la narración.

De acuerdo con lo descrito previamente a partir de los textos de alumnos típicos de cada clase, pudimos observar que se trata de cuatro clases cuyos alumnos responden de manera diferenciada ante la consigna que dio origen a estos textos, tanto por los temas seleccionados como por los recursos lingüísticos utilizados para construir sus narrativas. Estos recursos caracterizan a alumnos de diferentes grados y escuelas.

A la **Clase 1** se asocian los alumnos de tercero de la escuela Rural (vale recordar que la Escuela Rural cuenta con un alumnado cuya composición resulta bastante

heterogénea, tanto rural como de sectores marginados) junto a los alumnos de la Escuela Periférica de ambos grados. Esta clase se caracteriza por presentar historias que recuperan hechos acontecidos en las cercanías del lugar donde viven los alumnos o en sus casas. En el primer caso se trata de hechos que incluyen episodios con distintos grados de violencia, relatados en tercera persona, en los que los personajes -distintas personas y grupos del lugar- no los incluyen a ellos como protagonistas. En el segundo caso encontramos historias de festejos, en las que los alumnos realizan una construcción narrativa de sí mismos, posicionándose como sujetos de los verbos impulsando las acciones, y también siendo beneficiados por ellas. En ambos casos, la narrativa se basa en estructuras nominales, por medio de las cuales se presenta a los personajes y se introducen los espacios, los tiempos y las formas en las que tienen lugar dichas acciones, integrando complementos preposicionales, que les permiten precisar dichas circunstancias. Esta clase resulta la única caracterizada por modalidades morfo-ortográficas; en tal sentido, parecería tratarse de alumnos que se encuentran en una instancia incipiente de adquisición de los aspectos normativos específicos de la lengua escrita; en particular, se imponen las dificultades con las que se encuentran para definir los límites de las palabras. Estos aspectos, sin embargo no impiden que construyan narrativas con un alto grado de expresividad y explicitud.

A la **Clase 2** se asocian los alumnos de tercero de la Escuela-Hogar (vale recordar que estos alumnos cuentan con apoyo escolar tres veces por semana) junto a los alumnos de séptimo grado de la Escuela Rural. En esta clase encontramos narrativas cuyo núcleo se encuentra constituido por sucesos del orden de lo paranormal o en los cuales se debate el bien y el mal. El avance textual se realiza por medio de la introducción de las voces de los personajes fundadas en gran medida en procesos en los que impera la transitividad, por cuyo medio estos alumnos organizan sus textos dialógicamente. De este modo,

introducen los distintos eventos de la trama como complementos directos de procesos verbales y a sus destinatarios como complementos indirectos, generalmente pronominales.

A la **Clase 3** se asocian únicamente los alumnos de séptimo grado de la Escuela Céntrica, sin otro grado ni escuela. Esta clase se caracteriza por construir tramas que incluyen elementos clásicos de la literatura infanto-juvenil o anécdotas que tienen a los alumnos como protagonistas y cuyas características los acercan a la figura del héroe. Se trata de narrativas que presentan un alto grado de cohesión, en parte por el uso de elementos pronominales por medio de los cuales establecen relaciones entre elementos y partes del texto, y que avanzan de suceso en suceso -incorporando procesos en los que atienden a las percepciones y los estados mentales de los protagonistas-, a partir de elementos verbales expandidos por medio de construcciones adverbiales.

Por último, a la **Clase 4** se asocian los alumnos de tercero de la Escuela Céntrica y a los alumnos de séptimo de la Escuela-Hogar. En esta clase encontramos historias que incluyen eventos extraordinarios en escenarios cotidianos y con personajes conocidos y familiares para los alumnos, validadas en gran parte en base a la atribución de esas historias a otras personas allegadas a ellos que constituyen la fuente de información. La construcción de estas historias sigue una estructura fuertemente copulativa, en la que los sucesivos eventos, sus características y circunstancias se enlazan en gran medida en un mismo plano estructural.

En suma, podemos observar que en la conformación de las cuatro clases predomina la agrupación de alumnos vinculada a los ámbitos y entornos en los que se desarrollan: en la Clase 1 predominan las características vinculadas al ámbito periférico-marginal, en la Clase 2 predomina el componente rural, en la Clase 3 predominan las

características vinculadas a lo urbano-residencial y la mayor edad, y en la Clase 4 parece conjugarse el punto de partida urbano-residencial con el punto de llegada rural-hogar. Los alumnos de la Clase 1 eligen por lo general realizar revisiones de la propia experiencia apoyándose en elementos y estructuras nominales por medio de los cuales introducen personajes, espacios y tiempos haciendo un amplio uso de la yuxtaposición como estrategia de construcción textual. Por su parte, los alumnos de la Clase 2 privilegian relatos de naturaleza reguladora o con una impronta moralista en el marco de situaciones extrañas e inexplicables, avanzando en su relato en gran medida a partir de la incorporación de sucesos por medio de diálogos en los que intervienen distintas voces de manera directa. Los los alumnos de la Clase 3, en cambio, optan por circunscribirse a la ficción romántica o heroica, avanzando en las vicisitudes de los relatos con expansiones de los eventos por medio de adverbios y estructuras adverbiales que explicitan y amplían las acciones, a la vez que conectan distintas partes de los textos. Por último, los alumnos de la Clase 4 privilegian narrar sucesos extraordinarios del orden de lo paranormal enlazando las distintas acciones fundamentalmente por medio de la cópula.

Con respecto al espacio/tiempo de los relatos, los textos de las clases 1 y 2 suelen tener lugar en espacios cercanos y cotidianos o que podrían serlo, y además tienden a situarse en un tiempo pasado que presenta implicancias en el presente. Los alumnos de la Clase 4 también sitúan sus relatos en espacios cotidianos, pero los presentan como narrativas cerradas, en el sentido de haber sucedido en un tiempo pasado sin continuidad hacia el presente. Esta noción de pasado finalizado también la encontramos en los textos de la Clase 3, cuyas hazañas se ubican en tiempos y espacios remotos y ficcionales, o en espacios cotidianos, en cuyo caso el protagonista/héroe resulta el mismo alumno.

En el Cuadro 9.2 presentamos una síntesis de las modalidades que caracterizan las clases y de los aspectos más salientes de los textos producidos:

TAREA: Narración				
CLASE 1		CLASE 2	CLASE 3	CLASE 4
Variable socio-educativa	3º de la Escuela Periférica 7º de la Escuela Periférica 3º de la Escuela Rural	3º de la Escuela-Hogar 7º de la Escuela Rural	7º de la Escuela Céntrica	3º de la Escuela Céntrica 7º de la Escuela-Hogar
Modalidades características	Palabras encadenadas o hipersegmentadas Omisión de letras Sustitución de letras Manera, instrumental o comitativo Sustantivo Benefactivo Sustantivos que aluden a locaciones o eventos Preposición Uso inadecuado de mayúsculas Adjetivo o determinativo Complemento circunstancial o de régimen preposicional Sujeto Sustantivos que aluden a entidades animadas	Complemento directo Pronombre Complemento indirecto Verbos que denotan procesos relacionales o existenciales	Manera, instrumental o comitativo Pronombre Verbos que denotan procesos mentales y verbales Verbo Adverbio Complemento circunstancial o de régimen preposicional	Adverbio Complemento circunstancial o de régimen preposicional Fenómeno o verbalización Nexo coordinante
Síntesis de los aspectos más salientes de los textos producidos	Narrativas centradas en la revisión de la propia experiencia. Tienen lugar en espacios cercanos y cotidianos. Se sitúan en un pasado reciente con implicancias en el presente. Fuerte apoyo en elementos y estructuras nominales, estructura textual en la que predominan las conexiones en yuxtaposición.	Relatos de naturaleza reguladora o con una impronta moralista en el marco de situaciones extrañas. Tienen lugar en espacios cercanos y cotidianos o que podrían serlo. Se sitúan en el pasado con implicancias en el presente. Estructura textual dialógica; incorporación de otras voces en estilo directo.	Ficción romántica o heroica. Tienen lugar en espacios remotos o conocidos. Se sitúan en un pasado acabado, que puede ser remoto. Apoyo en procesos verbales expandidos por medio de estructuras adverbiales; a verbos amplían y conectan.	Relatos de sucesos extraordinarios del orden de lo para-normal. Tienen lugar en escenarios cotidianos. Se sitúan en un pasado acabado. Avance de la narrativa integrando procesos verbales en forma copulativa.

Cuadro 9.2: Síntesis de cada una de las clases conformadas para la tarea de la descripción.

CAPÍTULO 10

Alumnos de distintos grupos escolares responden una carta de lectores

“Hola ana yo bengo a alludarte”

Liliana, 3º, Escuela Rural

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las dimensiones categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica en los textos escritos por los alumnos en la tarea orientada a responder una carta de lectores.

Recuperando brevemente lo informado en el Capítulo 7, por medio de esta propuesta buscamos que los alumnos escribieran una carta en respuesta a otra, enviada a un diario regional. La autora de la carta de lectores, Ana Fernanda García, exponía en ella un problema de su localidad y solicitaba ayuda de los gobernantes. De acuerdo con la propuesta de escritura, los alumnos debían responder asumiendo el rol de un gobernante y ofreciéndole a Ana Fernanda García una solución para el problema de su paraje. También debían convencerla para que votara por ellos en las próximas elecciones.

A partir de la aplicación de los criterios informados y justificados en el Capítulo 7 respecto de la selección de alumnos en cada tarea, en este caso hemos considerado los textos de 54 alumnos. Su distribución en los ocho grupos escolares se muestra en la Tabla 10.1:

	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Tercer grado	8 alumnos	7 alumnos	5 alumnos	7 alumnos
Séptimo grado	8 alumnos	8 alumnos	7 alumnos	4 alumnos

Tabla 10.1: Distribución de los 54 alumnos que realizaron la tarea de la carta de lectores en los ocho grupos escolares considerados.

10.1. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS Y DEL ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

El sistema de categorías presentado en el Capítulo 7 fue aplicado a las transcripciones digitales de los textos de los alumnos. Esta información fue sistematizada y condensada, realizando además una selección de las categorías específicas de las dimensiones sintáctica, semántica y ortográfica a ser retenidas en el análisis estadístico, en función de su presencia efectiva en esta parte del corpus. Todas las categorías de las dimensiones categorial y morfológica fueron retenidas para el análisis estadístico de acuerdo a su delimitación en el sistema de categorías. El Cuadro 10.1. presenta esta información para cada dimensión.

Macrodimensión	Dimensión	Sub-dimensión	Categorías		
LEXICOGRAMATICAL	CATEGORIAL		Sustantivo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Pronombre	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Adjetivo o determinativo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Verbo	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Adverbio	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Conjunción	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Preposición	<input checked="" type="checkbox"/>	
	SINTÁCTICA	Función sintáctica		Sujeto	<input checked="" type="checkbox"/>
				Complemento directo	<input checked="" type="checkbox"/>
				Atributo	<input type="checkbox"/>
		Nexo		Complemento circunstancial o de régimen preposicional	<input checked="" type="checkbox"/>
				Coordinante	<input checked="" type="checkbox"/>
	SEMÁNTICA	Rol semántico		Subordinante	<input checked="" type="checkbox"/>
				Impulsor	<input checked="" type="checkbox"/>
				Paciente	<input checked="" type="checkbox"/>
				Experimentante o dicente	<input checked="" type="checkbox"/>
				Benefactivo	<input checked="" type="checkbox"/>
				Fenómeno o verbalización	<input checked="" type="checkbox"/>
				Identificador o portador	<input checked="" type="checkbox"/>
				Atributo o valor	<input checked="" type="checkbox"/>
				Existente	<input checked="" type="checkbox"/>
				Locativo espacial*	<input checked="" type="checkbox"/>
		Propiedades semánticas de verbos		Locativo temporal*	<input checked="" type="checkbox"/>
				Manera, instrumental o comitativo	<input checked="" type="checkbox"/>
				Causa o fin	<input checked="" type="checkbox"/>
				Procesos materiales	<input checked="" type="checkbox"/>
				Procesos mentales o verbales	<input checked="" type="checkbox"/>
				Procesos relacionales o existenciales	<input checked="" type="checkbox"/>
			Auxiliares	<input checked="" type="checkbox"/>	
Propiedades semánticas de sustantivos				Animados	<input checked="" type="checkbox"/>
				Locaciones o eventos	<input checked="" type="checkbox"/>
				Objetos	<input checked="" type="checkbox"/>
		Percepciones, pensamientos o sentimientos	<input checked="" type="checkbox"/>		
MORFO-ORTOGRÁFICA	MORFOLÓGICA		Palabras encadenadas*	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Palabras hipersegmentadas*	<input checked="" type="checkbox"/>	
	ORTOGRÁFICA		Uso inadecuado de mayúsculas	<input type="checkbox"/>	
			Uso inadecuado de diacríticos	<input checked="" type="checkbox"/>	
			Omisión de letras	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Sustitución de letras	<input checked="" type="checkbox"/>			

Cuadro 10.1: Macrodimensiones, dimensiones, sub-dimensiones y categorías consideradas en el análisis. Con se indican las categorías retenidas y con y en gris claro las categorías que no fueron incluidas. Las categorías indicadas con un asterisco han sido combinadas en una modalidad conjunta.

Nuevamente, las categorías retenidas conformaron las modalidades de la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica. Todas las modalidades retenidas para la dimensión categorial fueron consideradas activas en los análisis y todas las de las demás dimensiones, ilustrativas. En esta tarea, los 54 alumnos seleccionados han sido incorporados como individuos activos. La tabla a la que se aplicó el Análisis de Correspondencias puede consultarse en el Anexo 6.

10.2. RESULTADOS

En base al histograma de valores propios resultante de la aplicación del Análisis de Correspondencias a la Planilla base 3 del Anexo 6 (ver Figura 10.1), seleccionamos los seis ejes factoriales para realizar el Análisis de Clasificación, debido a que el histograma presenta dos saltos abruptos luego de los ejes 1 y 3, y luego un decrecimiento muy gradual. En vistas de que la clasificación con tan pocos ejes resultaría poco informativa, optamos en este caso por incluir todos los ejes.

ANALISIS DE LAS CORRESPONDENCIAS BINARIAS

VALORES PROPIOS

HISTOGRAMA DE LOS 6 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
1	0.0427	43.42	43.42
2	0.0186	18.92	62.34
3	0.0161	16.38	78.71
4	0.0083	8.40	87.11
5	0.0066	6.70	93.81
6	0.0061	6.19	100.00

Figura 10.1: Histograma de valores propios resultante del Análisis de Correspondencias.

De acuerdo con la información brindada por el árbol de clasificación (ver Figura 10.2), elegimos la partición en dos clases:

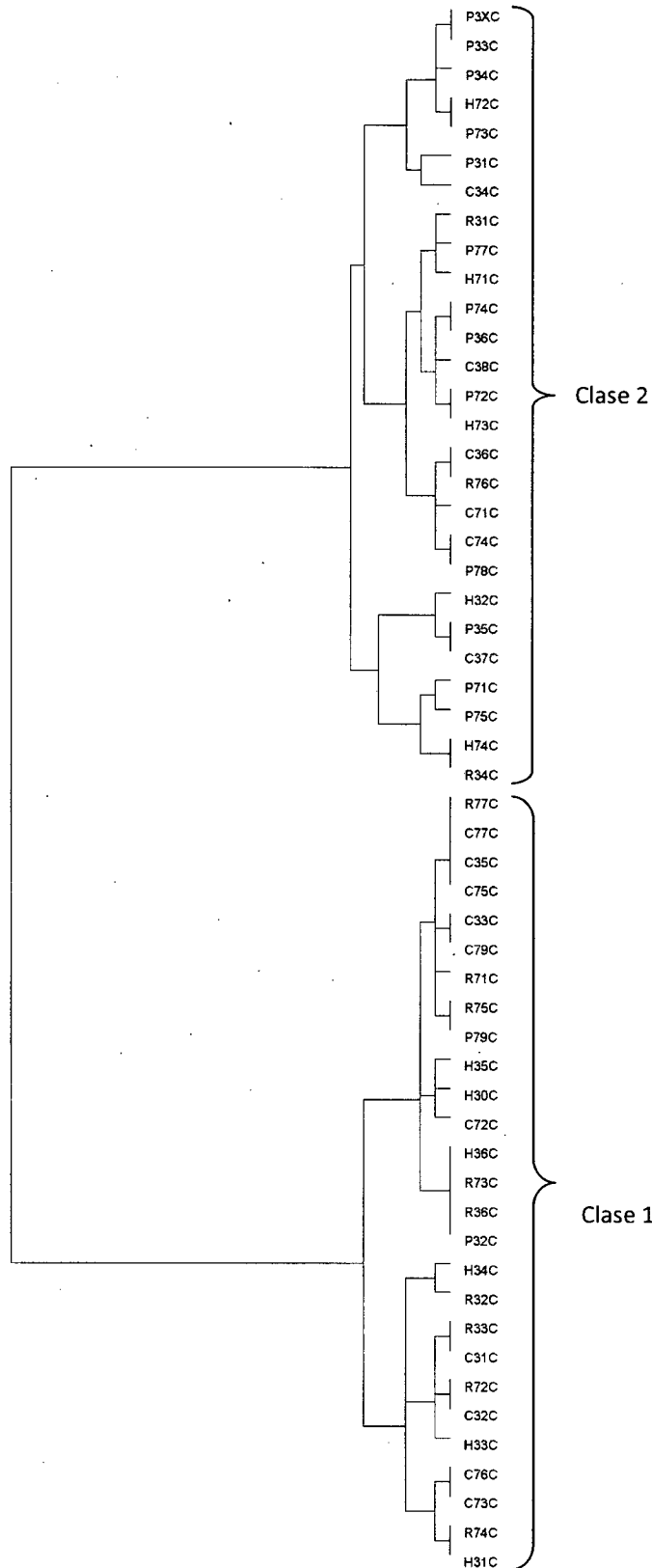


Figura 10.2: Árbol de clasificación correspondiente a la tarea de descripción. Los corchetes indican las cinco clases identificadas. Las etiquetas de cuatro dígitos que identifican a cada alumno son explicadas en la tabla del Anexo 1.

La Tabla 10.2 informa la inercia inter- e intra-clases y la cantidad de alumnos que forman cada clase.

	Inercia	Cantidad de alumnos
Inercia inter-clases	0.03101	
Inercia intra-clase		
Clase 1 / 2	0.02619	27
Clase 2 / 2	0.04080	27
Inercia total	0.09799	
Cociente (I. inter / I. total)	0.31641	

Tabla 10.2: Inercia y cantidad de alumnos de cada una de las dos clases.

Describimos a continuación cada una de las dos clases, siguiendo el mismo esquema de utilizado para la descripción y la narración. En primer lugar informaremos las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable socioeducativa cuyos valores test superan 1,96 ($p < .05$), y los alumnos cuyos textos resultan más típicos dentro de la clase, de acuerdo con la distancia que los separa del centro de gravedad de la clase. Luego presentaremos los textos escritos por algunos de esos alumnos, en base a los cuales describiremos las características de la clase. Retomaremos pasajes de esos textos (y, ocasionalmente, de otros alumnos que conforman la clase, cuando permiten ilustrar un rasgo adecuadamente) para mostrar cómo funcionan esas características en la clase, conservando así el contacto con los textos originales.

Clase 1: 27 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 10.3). Podemos apreciar que las modalidades sobre-representadas en la Clase 1 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a la dimensión categorial, a la

dimensión sintáctica (en la subdimensión función sintáctica) y a la dimensión semántica (en dos subdimensiones: rol semántico y propiedades semánticas de susantivos):

- Categorial: Sustantivo, Adjetivo o determinativo.
- Sintáctica: Función sintáctica complemento circunstancial o de régimen preposicional.
- Semántica: Roles semánticos de impulsor y de locativo espacial o temporal, Sustantivos que aluden a: entidades animadas, locaciones o eventos, percepciones, pensamientos o sentimientos.

Carta: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 1				
Modalidades características	% de la modalidad en los 54 textos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Sustantivo	22,99	26,94	59,32	4,99
Adjetivo o determinativo	15,14	18,41	61,56	4,85
Complemento circunstancial o de régimen preposicional	36,7	39,99	55,16	3,62
Locativo espacial o temporal	5,78	7,19	62,96	3,17
Sustantivos que aluden a entidades animadas	6,46	7,62	59,67	2,45
Impulsor	5,96	7,05	59,88	2,39
Sustantivos que aluden a locaciones o eventos	5,14	6,14	60,42	2,33
Sustantivos que aluden a percepciones, pensamientos o sentimientos	3,61	4,44	62,38	2,31

Tabla 10.3: Modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 10.4). La Clase 1 constituye la clase más homogéna. Se caracteriza por ambos grados de la Escuela Céntrica, por el séptimo grado de la Escuela Rural y por el tercer grado de la Escuela-Hogar.

Carta: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 1

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 54 alumnos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela Rural	30,47	17,74	86,92	18,67
7º de la Escuela Céntrica	34,27	24,71	70,23	11,98
3º de la Escuela-Hogar	13,33	9,39	71,86	7,29
3º de la Escuela Céntrica	9,73	8,21	60	2,91

Tabla 10.4: Modalidades de la variable de caracterización socioeducativa sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 10.5). Presentamos los primeros diez parangones de la Clase 1 y a continuación incorporamos los textos escritos por algunos de estos alumnos (Figura 10.3), en base a los cuales describimos las características de la clase.

Carta: Parangones Clase 1 - Total: 27

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00757	Alondra, 7º, Escuela Periférica
2	0,01456	Pedro, 7º, Escuela Céntrica
3	0,01859	Mariano, 7º, Escuela Rural
4	0,02001	Jessica, 7º, Escuela Rural
5	0,02427	Micaela, 7º, Escuela Céntrica
6	0,02513	Maite, 7º, Escuela Céntrica
7	0,02622	Eugenia, 7º, Escuela Céntrica
8	0,03023	Pablo, 7º, Escuela Rural
9	0,0305	Daiana, 7º, Escuela Rural
10	0,03098	Magalí, 7º, Escuela Céntrica

Tabla 10.5: Primeros diez parangones de la Clase 1. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Pedro, 7º, Escuela Céntrica:

Sra. Garcia:

Agradesco su aviso. Intentaremos arreglar las
 calles de ruta 6, así ustedes podran transitar
 mejor y habran menos choques en la ciudad de
 el yacimiento Del Porton. Pero para eso necesitamos
 que nos voten, y recaudar fondos.

Atentamente,

Gobernador de la provincia

Sra. Garcia:

Agradesco su aviso. Intentaremos arreglar las
 calles de ruta 6, así ustedes podran transitar
 mejor y habran menos choques en la ciudad de
 el yacimiento Del Porton. Pero para eso necesitamos
 que nos voten, y recaudar fondos.

Atentamente,

Gobernador de la provincia

Mariano, 7º, Escuela Rural:

Estimada Sra. Garcia

Bueno por lo que escuche de su carta es que
 en su paraje necesitan un asfalto en el paraje
 Ranquil vegas.

Hay calle de rripio, bueno vallamos a un
 acuerdo si llo mando acer el asfalto, toda
 la gentede tu paraje me vote en prosima
 eleción si están de acuerdo lameme a este
 número 46269.

Bueno espero que desidan bien hasta
 pronto me.

Despido atenta mente

Estimada sra: garcia

Bueno por lo que escuche de su carta es que
 en su paraje nesecitan un asfalto en el paraje
 ranquil vegas.

hay calle de rripio, bueno vallamos aun
 acuerdo si llo mando acer el asfalto, toda
 la gentede tu paraje me vote en prosima
 eleción si están de acuerdo lameme a este
 número 46269.

Bueno espero que desidan bien hasta
 pronto me.

Despido atenta mente

Jessica, 7º, Escuela Rural:

A la sra: Ana fernande garcias Abia el goberna-
 dor de la provincia de Neuquén les queremos
 informar que vamos a ser lo posible para
 hacer ese trabajo ya que hay muchas gente
 pidiendo ayuda por el tema de las rutas
 que levanta muchas tierras y piedras que
 saltan igual vamos a aser garitas, casas
 vamos a ser de nuevos las calles pero
 para aser eso vamos ir asiendo de
 apoco tambien se que su calle vamos
 a poner afaltos y muchas cosas pero
 yo como gobernador voy hacer lo que
 pide las gente Buenos muchas gracias
 Saluda atentamente
 el señor gobernante.

A la sra: Ana fernande Garcias Abia el goberna-
 dor de la Provincia de Neuquén les queremos
 informar que vamos a ser lo posible para
 hacer ese trabajo ya que hay muchas gente
 pidiendo ayuda por el tema de las rutas
 que levanta muchas tierras y piedras que
 saltan. igual vamos a aser garitas, casas
 vamos a ser de nuevos las calles pero
 para aser eso vamos ir asiendo de
 apoco tambien se que su calle vamos
 a poner afaltos y muchas cosas pero
 yo como gobernador voy hacer lo que
 pide las gente buenos muchas gracias
 Saluda atentamente
 el señor gobernante.

Micaela, 7º, Escuela Céntrica:

Señora Ana Fernandita Garcia estamos haciendo todo lo
 posible para solucionar el ^{estado} problema de la ruta 6, las
 soluciones que podiamos darle ^{en ruta} ~~transgancia~~ ~~en ruta~~
 en asfalto y ^(en el asfalto) ~~asfalto~~ ^{velocidad} ~~seguridad~~ ^{para} que no
 haya más accidentes, poner un ^{límite} ~~límite~~ de velocidad que
 sea que se levanta ^{terreno} ~~terreno~~ ^{exclusivos} ~~exclusivos ponerle
 pedras ^{partidos} ~~partidos~~ ^{o asfalto} ~~o asfalto~~. En ^{estas} ~~estas~~ ^{salidas} ~~salidas ^{de} ~~de ^{una} ~~una ^{con} ~~con
^{comités} ~~comités~~ ^{o ejecutivos} ~~o ejecutivos~~ ^{por} ~~por~~ ^{lamentablemente} ~~lamentablemente~~ ^{no} ~~no ^{puedo} ~~puedo~~ ^{tomar} ~~tomar ^{de-} ~~de-
^{cisiones} ~~cisiones~~ ^{porque} ~~porque~~ ^{no} ~~no ^{tengo} ~~tengo~~ ^{un} ~~un ^{puesto} ~~puesto~~ ^{de} ~~de ^{mandar} ~~mandar~~ ^{como} ~~como ^{intendente} ~~intendente~~.
 Por lo tanto hasta ^{las} ~~las ^{decisiones} ~~decisiones ^{no} ~~no~~ ^{podre} ~~podre~~ ^{ayudar} ~~ayudar~~ ^o ~~o~~ ^{menos} ~~menos
 si ^{no} ~~no~~ ^{comprigo} ~~comprigo~~ ^{el} ~~el ^{puesto} ~~puesto~~.
 Hasta entonces ^{me} ~~me~~ ^{tratare} ~~tratare~~ ^{al} ~~al ^{mejor} ~~mejor~~ ^{por} ~~por~~ ^{favor} ~~favor~~
^{atentamente} ~~atentamente~~
 Armando Esteban Quiter (procurador
 intencional de Bili Panguil)~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~~

Señora Ana Fernanda García estamos haciendo todo lo posible para solucionar el estado de la ruta 6, las soluciones que podrían darse serían: transformar la ruta en asfalto y ponerle reductores (En el asfalto) de velocidad para que no haya más accidentes, poner un limite de velocidad que aga que se levante menos tierra o podríamos ponerle piedras partidas o ripio. Eh estado hablando del tema con ministros y ejecutivos pero lamentablemente no puedo tomar de-sisiones porque no tengo un puesto de mando como intendente. Por lo tanto hasta las elecciones no podre ayudarte y menos si no consigo el puesto.
Hasta entonces are todo lo posible para hacer realidad tu pedido.
Atentamente

Armado Esteban Quito (proximo intendente de Buta Ranquil.)

Maite, 7º, Escuela Céntrica:

Señora Ana Fernanda García:
Luego de haber recibido y leído su carta pensamos las posibles soluciones. En cuanto a la ruta 6 y la nube de polvo que producen los vehículos, la asfaltaremos, solucionando los dos problemas, ya que no levantarán polvillo al pasar por allí.
Luego de las elecciones, si yo ganara, podría hacer los arreglos que faltacen, nesecitamos su voto.
Atentamente el Gobernador

Señora Ana Fernanda García:
Luego de haber recibido y leído su carta pensamos las posibles soluciones. En cuanto a la ruta 6 y la nube de polvo que producen los vehículos, la asfaltaremos ; solucionando los dos problemas, yaque no levantarán polvillo al pasar por allí.
Luego de las elecciones, si yo ganara, podría hacer los arreglos que faltacen, nesecitamos su voto.
Atentamente el Gobernador.

Eugenia, 7º, Escuela Céntrica:

Sra. García:

En una semana, cuando tengamos todos los materiales, podremos ir a la Ruta 6 para arreglarla y afaltarla; y entiendo tu preocupación por la nube de polvo, eso ya se va a solucionar cuando arreglemos la caye. Para llevar a cabo todos nuestros planes necesitaremos un tiempo; podré arreglar la ruta, arreglar el problema del polvo y dejar todo ^{el camino} en perfectas condiciones.

Veré atentamente todos sus pedidos y seguramente los yebaré acabo, vote por mi y los podre ayudar a todos.

Escribeme...

Atentamente el intendente de Buta Ranquil.

Sra. García:

En una semana, cuando tengamos todos los materiales, podremos ir a la Ruta 7 a arreglarla y afaltarla; y entiendo tu preocupación por la nube de polvo, eso ya se va a solucionar cuando arreglemos la caye.

Para llevar a cabo todos nuestros planes necesitaremos un tiempo; podré arreglar la ruta, el problema del polvo y dejar todo el camino en perfectas condiciones.

Veré atentamente todos sus pedidos y seguramente los yebaré acabo, vote por mi y los podre ayudar a todos.

Escribeme...

Atentamente el intendente de Buta Ranquil.

Figura 10.6: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 1. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital, fiel al texto original.

Descripción de la Clase 1. La lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 1 muestra que estos alumnos buscan situar sus respuestas en un registro formal, haciendo uso a tal fin del tratamiento de cortesía expresado bajo la segunda persona del singular y de fórmulas reconocibles y construcciones que responden al registro formal buscado. Estos elementos, a la vez que acercan las cartas de estos alumnos a los discursos cercanos al ámbito administrativo, las inscriben en el ámbito de lo público.

Estos alumnos asumen el rol propuesto por la consigna, apartándose de su propia identidad para asumir una diferente como enunciadore, y escriben para un enunciatario que toma el nombre de la autora de la carta que los alumnos leyeron (y respondieron), pero que representa -de manera explícita en algunos escritos- a un destinatario colectivo, a los habitantes del paraje, lectores del diario regional donde la carta fue publicada.

La inclusión del destinatario (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *Sra. Garcia // Jessica, 7º, Escuela Rural: A la sra: Ana fernande Garcias // Maite, 7º, Escuela Céntrica: Señora Ana Fernanda Garcia*) y del emisor (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *Atentamente, Gobernador de la provincia // Maite, 7º, Escuela Céntrica: Atentamente el Gobernador // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: Atentamente el intendente de Buta Ranquil*) en el texto -entidades animadas identificadas por medio de un nombre propio- suple la ausencia física de los interlocutores en esta particular forma de comunicación, a la vez que inscribe el texto en la situación de intercambio que implicaría su uso “real”, incluida la atribución de responsabilidad al firmante respecto de lo comunicado por medio de la carta. Los sustantivos que refieren a entidades animadas figuran sin embargo no sólo en las fórmulas del encabezado o el pie del texto epistolar, sino también como personajes involucrados en la búsqueda de soluciones o afectados por el mismo problema; es decir, estos alumnos suelen incorporar en sus textos sustantivos que refieren a entidades humanas que adoptan tanto las posiciones enunciativas de emisor y receptor del escrito, como roles semánticos con diversos grados de participación en los eventos incorporados (Jessica, 7º, Escuela Rural: *Abla el gobernador de la Provincia de Neuquén (...) voy hacer lo que pide las gente // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: Eh estado hablando del tema con ministros y ejecutivos (...) no tengo un puesto de mando como intendente*).

En la explicitación de las circunstancias que dan origen a la comunicación epistolar y al rol asumido por los alumnos en tanto emisores –a partir de la propuesta de

escritura transmitida en la consigna-, se destacan los grupos nominales conformados por sustantivos que denotan locaciones y eventos de diferentes tipos, los cuales sitúan fundamentalmente el marco espacial y temporal de los eventos sucedidos y de las soluciones propuestas, integrando complementos circunstanciales o de régimen preposicional que participan como locativos espaciales o temporales (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *en la ciudad de el yacimiento Del Porton* // Mariano, 7º, Escuela Rural: *en su paraje nescitan un afalto en el pajaje ranquil vegas* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *hasta las elecciones* // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *En una semana (...) cuando arreglemos la caye*), así como también los motivos que los guían –en el rol asumido- para la toma de decisiones (Mariano, 7º, Escuela Rural: *por lo que escuche de su carta* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *por el tema de las rutas que levanta muchas tierras y piedras que saltan* // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *por la nuve de polvo*), o la finalidad de las acciones propuestas (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *asi ustedes podran transitar mejor y habran menos choques* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *para hacer ese trabajo (...) Para llevar a cabo todos nuestros planes* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *para solucionar el estado de la ruta* 6). En estos textos se destacan también aquellos segmentos que explicitan la manera en que las diferentes acciones o los sucesos son llevados a cabo, bien presentados en términos de características observables o de percepciones subjetivas por parte del emisor. Estas construcciones suelen estar integradas por adverbios (Mariano, 7º, Escuela Rural: *espero que desidan bien hasta pronto me. Despido atenta mente* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *lamentablemente no puedo tomar desisiones* // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *Veré atentamente todos sus pedidos y seguramente los yebaré acabo*) y ocasionalmente también por sustantivos que denotan percepciones, pensamientos y sentimientos, integrando construcciones preposicionales (Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *en perfectas condiciones*). Estos sustantivos adquieren en estos textos particular

relevancia, por ser aquellos que dan cuenta del involucramiento o compromiso del emisor respecto de la problemática planteada –de su búsqueda de soluciones o receptividad respecto del problema-, así como de sus posibilidades de acción, desde diversas funciones sintácticas y roles semánticos (Jessica, 7º, Escuela Rural: *hay muchas gente pidiendo ayuda* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *para hacer realidad tu pedido* // Maite, 7º, Escuela Céntrica: *solucionando los dos problemas* // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *entiendo tu preocupacion*).

Los grupos nominales que cumplen con los diversos roles mencionados son instanciados por medio de determinativos de diferentes tipos –artículos definidos, indefinidos, demostrativos, cuantificadores-, así como especificados por medio de adjetivos que permiten al emisor adoptar un tono discursivo empático hacia los problemas planteados o una actitud de proyección hacia el futuro, vinculada a la intención de lograr la adhesión de los votantes afectados (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *podran transitar mejor y habran menos choques* // Mariano, 7º, Escuela Rural: *toda la gentede tu paraje* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *vamos aser lo posible para hacer ese trabajo* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *are todo lo posible (...) proximo intendente de Buta Ranquil* // Maite, 7º, Escuela Céntrica: *pensamos las posibles soluciones (...) solucionando los dos problemas* // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: *cuándo tengamos todos los materiales*). El emisor, en tanto responsable de otorgar soluciones y de construirse como agente de los cambios, es codificado bajo el rol de impulsor de acciones futuras –expreso o elidido (Jessica, 7º, Escuela Rural: *vamos a aser garitas, casas vamos aser de nuevos las calles* // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: *podríamos ponerle piedras partidas o ripio* // Maite, 7º, Escuela Céntrica: *la asfaltaremos*)-, colaborando esta forma de participación con la imagen positiva que los alumnos buscan dar a su construcción discursiva para convencer a su destinatario, los votantes –a partir de tratarse de una carta de lectores, Ana Fernanda

García constituye una representación de los habitantes de todo el paraje- de elegirlos como representantes políticos en las próximas elecciones, tal como se solicitó a través de la consigna (Pedro, 7º, Escuela Céntrica: *para eso necesitamos que nos voten, y recaudar fondos // Micaela, 7º, Escuela Céntrica: Por lo tanto hasta las elecciones no podre ayudarte y menos si no consigo el puesto // Maite, 7º, Escuela Céntrica: Luego de las elecciones, si yo ganara, podría hacer los arreglos que faltacen, nesecitamos su voto // Eugenia, 7º, Escuela Céntrica: vote por mi y los podre ayudar a todos).*

Clase 2: 27 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 10.6). En la Clase 2, las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a cuatro dimensiones de análisis: categorial, sintáctica (en sus dos subdimensiones), semántica (en dos subdimensiones: rol semántico y propiedades semánticas de verbos) y morfológica:

- Categorial: Pronombre, Adverbio, Conjunción, Verbo.
- Sintáctica: Funciones sintácticas Complemento directo y Complemento indirecto, Nexo subordinante.
- Semántica: Roles semánticos Benefactivo y Fenómeno o verbalización, Verbos que denotan procesos mentales y verbales.
- Morfológica: Palabras encadenadas o hipersegmentadas.

Carta: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 2

Modalidades características	% de la modalidad en los 54 textos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Pronombre	10,07	13,09	64,18	5,21
Fenómeno o verbalización	13,25	16,34	60,92	4,73
Complemento directo	24,56	27,4	55,09	3,41
Adverbio	6,85	8,46	60,94	3,25
Complemento indirecto	2,43	3,4	69,12	3,2
Nexo subordinante	6,07	7,3	59,41	2,63
Conjunción	9,85	11,35	56,88	2,57
Verbo	22,24	24,22	53,77	2,44
Encadenamientos o hipersegmentaciones	6,64	7,81	58,06	2,38
Benefactivo	3,03	3,83	62,35	2,33
Verbos que denotan procesos mentales y verbales	5,46	6,51	58,82	2,32

Tabla 10.6: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 10.7). La Clase 2 se encuentra caracterizada por el ambos grados de la Escuela Periférica y por el séptimo grado de la Escuela-Hogar.

Carta: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 2

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 54 alumnos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela Periférica	39,33	22,17	87,6	22,56
7º de la Escuela-Hogar	14,24	7,03	100	16,91
3º de la Escuela Periférica	8,97	4,82	91,85	10,77

Tabla 10.7: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 10.8). Presentamos los primeros ocho parangones de la Clase 2 y a continuación incorporamos los textos escritos por algunos de estos alumnos (Figura 10.4).

Carta: Parangones Clase 2 - Total: 27

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,00492	Nelson, 7º, Escuela-Hogar
2	0,02229	Luis, 7º, Escuela Periférica
3	0,02833	Gabriela, 7º, Escuela Periférica
4	0,03299	Erla, 7º, Escuela Rural
5	0,03394	Yamila, 7º, Escuela Periférica
6	0,03731	Diego, 7º, Escuela Céntrica
7	0,03763	Camila, 7º, Escuela Periférica
8	0,03863	Daiana, 7º, Escuela Periférica

Tabla 10.8: Primeros ocho parangones de la Clase 2. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Nelson, 7º, Escuela-Hogar:

<p>señora García:</p> <p>TE QUIERO DECIR QUE LOS</p> <p>CAMINOS NO SE VAN A AREJAR SI NO</p> <p>QUE VAMOS A CORTAR LA RUTA ASI NO</p> <p>TE ECHAN POLVO ASI QUE VAS A PODER</p> <p>RESPIRAR BIEN. SI ES POSIBLE LE</p> <p>PONDREMOS AFALTO EN ESTOS TIEMPOS.</p> <p>BUENO PARA EL MES DE AGOSTO</p> <p>POR ESO VOTAME.</p> <p>SALUDA ATTE:</p> <p>RUBÉN</p> <p>EL INTENDENTE.</p>	<p>señora García:</p> <p>te quiero decir que los</p> <p>caminos no se van a arejlar si no</p> <p>que vamos a cortar la ruta asi no</p> <p>te echan polvo asi que vas a po-</p> <p>der respirar bien. si es posible le</p> <p>pondremos afalto en estos tiempos.</p> <p>bueno para el mes de agosto te la arreglo</p> <p>por eso votame.</p> <p>saluda atte:</p> <p>rubén (...)</p> <p>el intendente.</p>
---	--

Luis, 7º, Escuela Periférica:

HOLA SOY EL INTENDENTE DE BOTARAN QUIM TE ESCRIBO ESTO PARA

PARA DE BIEN QUE BAMEO HAZER LO POSIBLE PARA AREJAR TODOS LOS

PROBLEMAS DE LAS CALLES DE RIPIO LES PONDRAMOS AFALTO Y LA NO HABRAN

MAS PROBLEMAS NI ACCIDENTES VERA BUENO QUE CUERPO ELER MESA

PARA TE DON DE VIVIS TAMBIEN BAMEO HAZER LO QUE PODERAS

Y SABIAS QUE SE BIEN EN LAS FURSIONES Y QUE BIEN SIRTE

QUE BOTES POR MI POR TE DEVA VERAS Y MUCHAS MAS

QUE ME SIRTES ESTO

FIN

hola soy el intendente de botaranquin te escribo esta carta para de sirte que bamos haser lo posible para areilartodos los problemas a lascalles de ripio les pondremos afalto y lla no abran mas problemas ni accidntes y esa nube que cubre el er moso paraje don de vivis tambien bamos haser lo quepodemos y sabias quese bien en las elecsiones y que riadesirte que botes por mi yyo te boy a llebar alimentos cosas quenesesites e.t.c.

FIN

Gabriela, 7º, Escuela Periférica:

SEÑORA aqui le respondo esta carta no acer una denuncia no porque podem o tener problema con el Intendente

señora aqui le respondo esta carta no acer una denuncia no porque podem o tener problema con el Intendente

La Ruta 6. es de Ripio Tiene que ser mejor o estar pareja para que no ocurra accidentes

la Ruta 6 es de ripio tiene que ser mejor o estar pareja para que no ocurra accidentes

y que vana acer para que vote por mi y ya le respondi a us teden y ora quiero q" voten por mi. lo espero Firma GABRIEL a

y que vana acer para que vote por mi yo ya le respondi a us teden y ora quiero q" voten por mi. lo espero Firma Gabriel a

Yamila, 7º, Escuela Periférica:

Ana Fernandez. Disculpas por las molestia respecto a su cartas trataremos de ayudarte lo más pronto posible, buscaremos obreros para que construyan la calle buscaremos maquinas y tambien plata para pagarles a los obreros pero como esto va a tomar tiempo va a tener que esperar.

Ana Fernandez:Disculpas por las molestia respecto a su cartas trataremos de ayudarte lo más pronto posible, buscaremos obreros para que construyan la calle buscaremos maquinas y tambien plata para pagarles a los obreros pero como esto va a tomar tiempo va a tener que esperar.

Respecto a mi quisiera qe vote por mi ya que le voy a hacer la calle usted de hay no tendra mas problemas yo ayudare a la gente en lo que necesite Dare comida a los mas pobres les dare casa ropa y lo que necesite ¡por favor! vote por mi.

Respecto a mi quisiera que vote por mi ya que le voy a hacer la calle usted de hay no tendra mas problemas yo ayudare a la gente en lo que necesite Dare comida a los mas pobres les dare casa ropa y lo que necesite ¡por favor! vote por mi.

Camila, 7º, Escuela Periférica:

<p>Hola = ANA FERNANDA GARCIA te proponemos QUE TE VAMOS AYUDAR A HACER NESESIDADES Y PARA ESCUCHAR A LOS DEMAS escuchado ella vive en pequeño paraje pero pero el pro- blema que tienen es de laruta 6 que habitualmente es de vehiculos de empresa NO ES ASI ANA FERNANDA GARCIA Y COMO ES SU NUMERO DE DOCUMENTO ES DNI = 23.039.998 Y TAMBIEN LE PODEMOS HASER UNADENUNCIA CIVIL</p>	<p>Hola: ana fernanda garcia te proponemos que te vamos ayudar a hacer nesesidades y para escuchar a los demas escuchado, ella vive en pequeño paraje pero pero el pro- blema que tienen es de laruta 6 que habitualmente es de vehiculos de empresa no es asi ana fernanda garcia y como es su numero de documento es dni: 23.039.998 y tambien le podemos haser unadenuncia civil</p>
--	---

Daiana, 7º, Escuela Periférica:

<p>Señora Ana Garcia: yo le propongo sarcar, arreglar la ruta 6 y por mi parte le propongo un hogar sin polvo y sin proble- mas, ya que por mi lado le hago la ruta el material y si usted me vota para intendente no tendra mas problemas me despido y espero que conteste y este deacuerdo</p>	<p>Señora Ana Garcia: yo le propongo sarcar, arreglar la ruta 6 y por mi parte le propongo un hogar sin polvo y sin proble- mas, ya que por mi lado le hago la ruta de material y si usted me vota para intendente no tendra mas problemas me despido y espero que conteste y este deacuerdo</p>
<p>Pta: voteme y no tengra mas problemas se lo aseguro mi palabra es verdad</p>	<p>Pta: voteme y no tengra mas problemas se lo aseguro mi palabra es verdad.</p>
<p>Daiana Belen Dni: ...</p>	<p>Daiana Belen (...) Dni: (...)</p>

Figura 10.7: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 2. A la izquierda o arriba se incorpora el manuscrito original y a la derecha o debajo su transcripción digital, fiel a su formulación original.

Descripción de la Clase 2. En base a la lectura de los textos de alumnos típicos de la Clase 2, podemos observar que las respuestas de estos alumnos a la carta de lectores escrita por Ana Fernanda García suele adoptar un estilo que incorpora elementos tanto típicamente epistolares como típicamente narrativos en sus escritos; por ejemplo, Luis (7º, Escuela Periférica), finaliza su texto al modo de un cuento *-fin-* y Camila (7º, Escuela Periférica) integra en su carta pasajes en los que realiza un recuento de la situación de

Ana Fernanda García en tercera persona. Estos textos de forma mixta suelen incorporar, probablemente debido a su adscripción parcial a uno y otro género, gran cantidad de referencias explícitas al intercambio dialógico que supone esta forma de comunicación escrita; en particular, formulaciones que buscan dar cuenta del hecho de que la carta se escribe para responder o decir algo a un interlocutor ausente. Estos escritos presentan además un registro de mayor informalidad –respecto de la Clase 1-, cuyos indicadores serían el uso de las formas pronominales de segunda persona correspondientes al voseo y la incorporación de interjecciones propias de registros informales. Estas características parecerían inscribir estas cartas primordialmente en el ámbito de lo privado, aspecto que podría fundamentarse además por el hecho de que varios de estos alumnos firman las cartas con su nombre –o con el de un compañero del curso-, e, incluso con su documento real (por ejemplo, Nelson, Gabriela y Daiana; en los casos en los que incorporaron su apellido o su número de documento real, eliminamos dicha información para preservar la identidad del alumno).

Estas cartas se organizan en gran medida a partir de la coordinación de construcciones verbales, integradas usualmente en el escrito por medio de conjunciones coordinantes y de reforzadores (Luis, 7º, Escuela Periférica: *y lla no abran mas problemas ni accidentes y esa nube que cubre el er moso paraje don de vivis tambien bamos haser lo quepodemos y...* // Yamila, 7º, Escuela Periférica: *buscaremos maquinas y tambien plata* // Camila, 7º, Escuela Periférica: *y como es su numero (...) y tambien...* // Daiana, 7º, Escuela Periférica: *y por mi parte le propongo un hogar sin polvo y sin problemas (...) y si usted me vota*). En menor medida, ciertas conexiones que trasuntan causalidad o finalidad son expresadas por medio de nexos subordinantes de diversa naturaleza léxica (Nelson, 7º, Escuela-Hogar: *asi no te echan polvo* // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *no acer una denuncia no porque podemos tener problema* // Yamila,

7º, Escuela Periférica: *buscaremos obreros para que construyan la calle // Daiana, 7º, Escuela Periférica: ya que por mi lado le hago la ruta de material).*

Se trata de respuestas cuyo foco se ubica en los diferentes tipos de sucesos vinculados a la problemática planteada en la carta de Ana Fernanda García, así como en las distintas acciones que se podrán llevar a cabo. Varios de estos sucesos y acciones son presentados en forma negativa, acompañados por el adverbio de negación *no*, o son precisados por medio de la integración de adverbios que denotan, mayormente, locación de tiempo o espacio y cantidad (Nelson, 7º, Escuela-Hogar: *los caminos no se van a arejlar // Luis, 7º, Escuela Periférica: lla no abran mas problemas ni accidentes // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: aqui le respondo (...) y ora quiero q" voten por mi // Yamila, 7º, Escuela Periférica: trataremos de ayudarte lo más pronto posible).*

Los procesos verbales contruidos suelen ir acompañados por complementos directos e indirectos que completan el sentido del proceso (Nelson, 7º, Escuela-Hogar: *le pondremos afalto // Luis, 7º, Escuela Periférica: te boy a llebar alimentos // Yamila, 7º, Escuela Periférica: Dare comida a los mas pobres les dare casa ropa).* Se destacan en estos escritos los procesos mentales y verbales, que usualmente integran fenómenos y verbalizaciones, así como también benefactivos, es decir, el participante beneficiado o afectado por el fenómeno, o aquel participante a quien va dirigida la verbalización, frecuentemente el emisor o el receptor de estas cartas (Luis, 7º, Escuela Periférica: *te escribo esta carta // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: yo ya le respondi a ustedes).* Estos roles, codificados como complementos directos e indirectos, son realizados en gran cantidad de casos por pronombres oblicuos, así como por cláusulas sustantivas –en el caso de los fenómenos o las verbalizaciones cumpliendo la función de objeto directo– encabezadas por la conjunción subordinante *que* (Nelson, 7º, Escuela-Hogar: *te quiero decir que los caminos no se van a arejlar // Luis, 7º, Escuela Periférica: sabias quese bien*

en las elecciones y que riadesirte que botes por mi // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: quiero q" voten por mi lo espero // Daiana, 7º, Escuela Periférica: me despido y espero que conteste y este deacuerdo). Como ya hemos mencionado, los procesos de tipo mental y verbal se orientan principalmente a hacer explícito el motivo o la finalidad de la escritura, a partir de expresar lo que por medio de esa actividad lingüística se está realizando o se pretende realizar. En este sentido, este tipo de procesos en estas particulares circunstancias comunicativas integran expresiones que podrían ser interpretadas como usos realizativos de la lengua; es decir, expresiones cuyo objetivo no es informar ni describir en sí mismas, sino realizar una acción (Gabriela, 7º, Escuela Periférica: *Firma Gabriela // Yamila, 7º, Escuela Periférica: Disculpas por las molestia // Camila, 7º, Escuela Periférica: te poponemos que te vamos ayudar a hacer nesesidades // Daiana, 7º, Escuela Periférica: se lo aseguro mi palabra es verdad*).

Con respecto a las modalidades de caracterización morfo-ortográficas, encontramos en estos textos gran cantidad de palabras encadenadas e hipersegmentadas, aspecto que daría cuenta de las dificultades que encuentran estos alumnos para identificar los límites de la palabra (Luis, 7º, Escuela Periférica: *botaranquin, lascalles, er moso // Gabriela, 7º, Escuela Periférica: vana hacer // Yamila, 7º, Escuela Periférica: alos obreros // Daiana, 7º, Escuela Periférica: deacuerdo*).

10.3. SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información brindada por el Análisis de Clasificación permite reconstruir las asociaciones que conforman cada una de las dos clases descriptas a través del siguiente esquema:

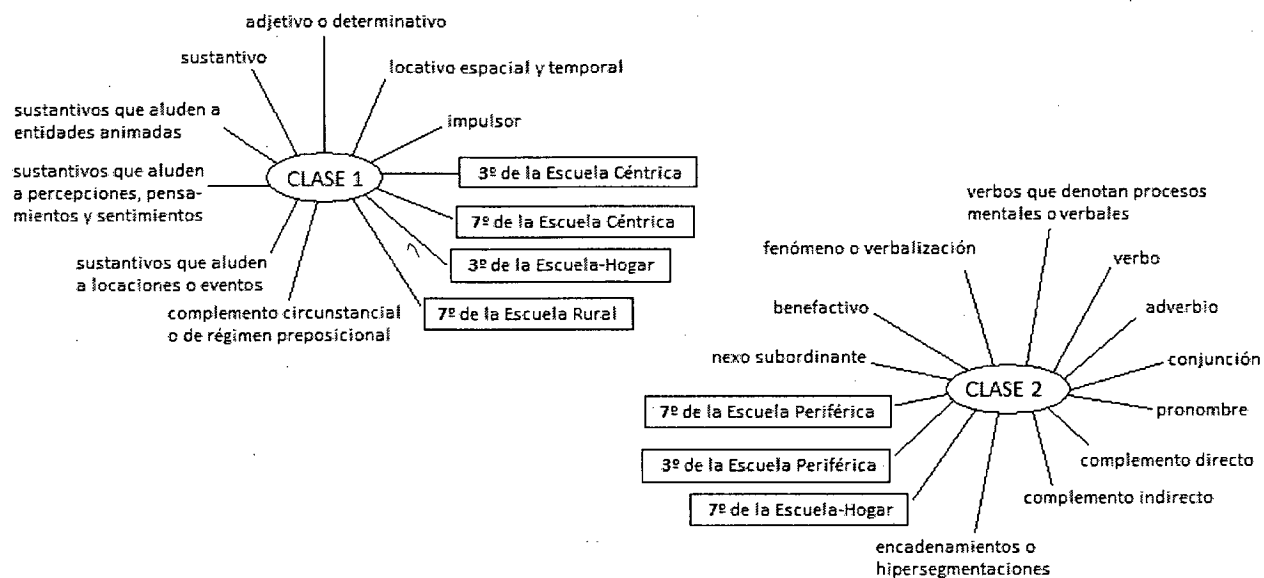


Figura 10.8: Esquema de asociaciones elaborado a partir de los resultados del Análisis de Clasificación.

De acuerdo con lo descrito previamente a partir de los textos de alumnos típicos de cada clase, pudimos observar que se trata de dos clases cuyos alumnos responden una carta de lectores focalizando en diferentes aspectos de la problemática planteada y haciendo un uso destacado de diferentes recursos de la lengua, de acuerdo con los diferentes focos mencionados. Estos recursos, nuevamente, caracterizan a alumnos de diferentes grados y escuelas.

A la **Clase 1** se asocian ambos grados de la Escuela Céntrica, el tercer grado de la Escuela-Hogar y el séptimo grado de la Escuela Rural. Esta clase se caracteriza por presentar cartas escritas en un registro formal y cercano al ámbito de la administración, que parecen haber sido pensadas para circular públicamente y en las cuales sus autores dan indicaciones explícitas de los interlocutores de este diálogo en ausencia, inscribiendo el texto en la situación de intercambio planteada por la consigna. En estos textos muestran especial impronta los grupos nominales, por medio de los cuales los alumnos buscan incluir de manera explícita y destacada al destinatario y al emisor, situar el espacio y el

tiempo de los eventos y, particularmente, dar cuenta del involucramiento o compromiso del emisor respecto de la problemática planteada y también de sus posibilidades de acción. De tal modo, el foco de las respuestas se encuentra en las personas involucradas en la problemática, en los lugares donde se producen los inconvenientes y donde es necesario buscar soluciones, en los tiempos que requerirá lograr cambios, en los distintos hechos y actividades que podrían llevarse a cabo y en las percepciones, estados mentales e ideas que el emisor, en calidad de responsable de la situación, transmite a su destinatario. El emisor es construido como una figura empática y comprometida, que busca impulsar cambios positivos para lograr mejoras y así obtener el voto de los destinatarios. De este modo, los alumnos buscan en estos textos persuadir al destinatario de otorgarle su voto en las próximas elecciones como un resultado de la explicación brindada acerca de los aspectos y los medios utilizados para las mejoras que el emisor llevará a cabo.

Por otro lado, a la **Clase 2** se asocian ambos grados de la Escuela Periférica y el séptimo grado de la Escuela-Hogar. En esta clase encontramos textos que parecen inscribirse en un ámbito de circulación privado y que presentan un registro informal y un estilo discursivo mixto, incorporando elementos típicos de la comunicación epistolar y elementos que se corresponden típicamente con un texto narrativo. Estos escritos se caracterizan por una destacada presencia de las acciones que se llevarán a cabo y las personas que se beneficiarán de ellas. En este sentido, muestran especial impronta las construcciones verbales y sus complementos, en una organización textual que se basa principalmente de la cópula para conectar las sucesivas construcciones verbales, así como de la subordinación sustantiva para dar cuenta de los fenómenos y las verbalizaciones que acompañan procesos vinculados a la percepción, la cognición y la comunicación. Este último aspecto se destaca especialmente, debido a que el foco del escrito se encuentra en

la explicitación del motivo o la finalidad de la escritura a partir de usos de la lengua que podrían interpretarse como realizativos.

Vemos así la conformación de dos clases que muestran dos modos principales de resolver la consigna propuesta. Estos dos modos parecen vincularse a modo general al ámbito urbano-residencial por un lado (Clase 1) y al ámbito periférico por otro (Clase 2), encontrando el componente rural en ambas agrupaciones. Los alumnos de ambas clases se sitúan en el marco de la consigna, pero la resuelven distinguiéndose en especial respecto de cómo retoman y reelaboran la información brindada por la primera carta, así como en la forma de acceder y vincularse con su interlocutor, marcando diferencias en cuanto a cómo comunicar un problema y persuadir al destinatario. Las diferentes soluciones nos muestran que la elección de los recursos utilizados se vincula a los focos y estilos discursivos de los alumnos, los cuales tienden a contrastar fundamentalmente el ámbito de los grupos nominales (Clase 1) y el ámbito de las construcciones verbales (Clase 2), elementos y formas textuales típicamente epistolares (Clase 1) o mixtos (Clase 2), registro formal orientado a la gestión en el plano simbólico (Clase 1) o informal orientado a la acción en el plano concreto (Clase 2), y enunciados orientados hacia la aserción, la exposición y el compromiso a futuro desde la figura central de un enunciador empático (Clase 1), o hacia las acciones presentadas en términos realizativos o performativos y orientadas a los afectados por la situación (Clase 2).

En el Cuadro 10.2 presentamos una síntesis de las modalidades que caracterizan las clases y de los aspectos más salientes de los textos producidos:

TAREA: Carta de lectores			
		CLASE 1	CLASE 2
Modalidades características	Variable socio-educativa	7º de la Escuela Rural 7º de la Escuela Céntrica 3º de la Escuela-Hogar 3º de la Escuela Céntrica	7º de la Escuela Periférica 7º de la Escuela-Hogar 3º de la Escuela Periférica
	Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica	Sustantivo Adjetivo o determinativo Complemento circunstancial o de régimen preposicional Locativo espacial o temporal Sustantivos que aluden a entidades animadas Impulsor Sustantivos que aluden a locaciones o eventos Sustantivos que aluden a percepciones, pensamientos o sentimientos	Pronombre Fenómeno o verbalización Complemento directo Adverbio Complemento indirecto Nexo subordinante Conjunción Verbo Encadenamientos o hipersegmentaciones Benefactivo Verbos que denotan procesos mentales y verbales
Síntesis de la descripción de los textos producidos		<p>Registro formal orientado al ámbito público o administrativo.</p> <p>Amplio uso de fórmulas de cortesía y de inicio y cierre características del género epistolar.</p> <p>Estilo asertivo y expositivo-explicativo.</p> <p>Se hace referencia a los hechos transmitidos en la carta original, los cuales son reformulados.</p> <p>Establecimiento de un diálogo diferido.</p> <p>Construcción de un enunciador centrado en el impacto material e inmaterial de los sucesos y que se caracterizan por el uso de elementos y estructuras nominales para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicitar y destacar las figuras de enunciador y enunciatario; - construir la figura del enunciador como impulsor de cambios futuros; - situar la problemática y asentar su solución, situándolas en un tiempo y espacio determinados; - mostrar empatía explicitando estados mentales, fundamentalmente del enunciatario, con la intención de persuadir a su destinatario. 	<p>Registro informal.</p> <p>El inicio y cierre de las cartas se realiza tanto por interjecciones de corte dialógico ("hola") como narrativo ("fin"), introduciendo directamente el nombre de la destinataria o eventualmente fórmulas de cortesía.</p> <p>Estilo mixto: conversación escrita y relato. Los hechos de la carta original son repasados y conectados</p> <p>Parecen focalizar en lo común entre emisor y receptor: la información que ambos conocen (recuento de hechos)</p> <p>Se destaca el uso de elementos verbales y sus complementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - focalización en la percepción del enunciador respecto de cómo el enunciatario se ve afectado por la situación; - manifestación verbalizada de las soluciones presentadas como realización, no como promesa; - los argumentos se orientan a las acciones y sus receptores o beneficiarios. <p>Inestabilidad grafofónica.</p>

Cuadro 10.2: Síntesis de cada una de las clases conformadas para la tarea de la descripción.

CAPÍTULO 11

Alumnos de distintos grupos escolares escriben instrucciones

“Así es como se debe jugar a las escondidas”

Eugenia, 7º, Escuela Céntrica

En este capítulo presentamos los resultados del análisis de las dimensiones categorial, sintáctica, semántica, morfológica y ortográfica en los textos escritos por los alumnos en la tarea orientada a redactar instrucciones.

De acuerdo con lo informado en el Capítulo 7, por medio de esta propuesta buscamos que los alumnos escribieran instrucciones para jugar a la mancha, un juego ampliamente conocido por ellos, destinadas a un personaje ficcional que no sabe cómo jugar (un extraterrestre). A modo de ejemplo, como parte de la consigna incluimos instrucciones para preparar mate, las cuales funcionaron como una demostración para los alumnos.

A partir de la aplicación de los criterios informados y justificados en el Capítulo 7 respecto de la selección de alumnos en cada tarea, en este caso hemos considerado los

textos de 57 alumnos. Su distribución en los ocho grupos escolares se muestra en la Tabla

11.1:

	Escuela Céntrica	Escuela Periférica	Escuela Rural	Escuela-Hogar
Tercer grado	8 alumnos	8 alumnos	6 alumnos	8 alumnos
Séptimo grado	8 alumnos	8 alumnos	7 alumnos	4 alumnos

Tabla 11.1: Distribución de los 57 alumnos que realizaron la tarea de las instrucciones en los ocho grupos escolares considerados.

11.1. LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS Y DEL ANÁLISIS DE CLASIFICACIÓN

El sistema de categorías presentado en el Capítulo 7 fue aplicado a las transcripciones digitales de los textos de los 57 alumnos. Al igual que en las tres tareas analizadas anteriormente, esta información fue sistematizada y condensada, realizando además una selección de las categorías específicas de las dimensiones sintáctica, semántica y ortográfica a ser retenidas en el análisis estadístico, en función de su presencia efectiva en esta parte del corpus. Todas las categorías de las dimensiones categorial y morfológica fueron retenidas para el análisis estadístico de acuerdo a su delimitación en el sistema de categorías. El Cuadro 11.1. presenta esta información para cada dimensión.

Macrodimensión	Dimensión	Sub-dimensión	Categorías			
LEXICOGRAMATICAL	CATEGORIAL		Sustantivo	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Pronombre	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Adjetivo o determinativo	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Verbo	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Adverbio	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Conjunción	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Preposición	<input checked="" type="checkbox"/>		
	SINTÁCTICA	Función sintáctica		Sujeto	<input checked="" type="checkbox"/>	
				Complemento directo	<input checked="" type="checkbox"/>	
				Atributo	<input checked="" type="checkbox"/>	
				Complemento indirecto	<input checked="" type="checkbox"/>	
				Complemento circunstancial o de régimen preposicional	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Nexo		Coordinante	<input checked="" type="checkbox"/>	
				Subordinante	<input checked="" type="checkbox"/>	
			SEMÁNTICA	Rol semántico	Impulsor	<input checked="" type="checkbox"/>
					Paciente	<input checked="" type="checkbox"/>
					Experimentante o diciente	<input checked="" type="checkbox"/>
	Benefactivo	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Fenómeno o verbalización	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Identificador o portador	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Atributo o valor	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Existente	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Locativo espacial*	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Locativo temporal*	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Propiedades semánticas de verbos	Propiedades semánticas de verbos	Manera instrumental o comitativo	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Causa o fin	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Procesos materiales	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Procesos mentales o verbales	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Procesos relacionales o existenciales	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Auxiliares	<input checked="" type="checkbox"/>		
Propiedades semánticas de sustantivos			Propiedades semánticas de sustantivos	Animados	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Locaciones o eventos	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Objetos	<input checked="" type="checkbox"/>				
	Percepciones, pensamientos o sentimientos	<input checked="" type="checkbox"/>				
		<input checked="" type="checkbox"/>				
MORFO-ORTOGRÁFICA	MORFOLÓGICA	Palabras encadenadas*	<input checked="" type="checkbox"/>			
		Palabras hipersegmentadas*	<input checked="" type="checkbox"/>			
	ORTOGRÁFICA	ORTOGRÁFICA	Uso inadecuado de mayúsculas	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Uso inadecuado de diacríticos	<input checked="" type="checkbox"/>		
			Omisión de letras	<input checked="" type="checkbox"/>		
		Sustitución de letras	<input checked="" type="checkbox"/>			

Cuadro 11.1: Macrodimensiones, dimensiones, sub-dimensiones y categorías consideradas en el análisis. Con se indican las categorías retenidas y con y en gris claro las categorías que no fueron incluidas. Las categorías indicadas con un asterisco han sido combinadas en una modalidad conjunta.

Al igual que en los análisis de las tareas anteriores, las categorías retenidas conformaron las modalidades de la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica. Todas las modalidades retenidas para la dimensión categorial fueron consideradas activas en los análisis y todas las de las demás dimensiones, ilustrativas. En esta tarea, dos de los 57 alumnos seleccionados han sido incorporados como individuos activos, debido a que sus textos presentaron pocas categorías de análisis, como

consecuencia de tratarse de textos muy cortos. La tabla a la que se aplicó el Análisis de Correspondencias puede consultarse en el Anexo 6.

11.2. RESULTADOS

En base al histograma de valores propios resultante de la aplicación del Análisis de Correspondencias a la Planilla base 4 del Anexo 6 (ver Figura 11.1), seleccionamos los seis ejes factoriales para realizar el Análisis de Clasificación, debido a que el histograma presenta un salto abrupto luego del Eje 1, para luego decrecer en forma relativamente gradual.

ANALISIS DE LAS CORRESPONDENCIAS BINARIAS

VALORES PROPIOS

HISTOGRAMA DE LOS 6 PRIMEROS VALORES PROPIOS

NÚMERO	VALOR PROPIO	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO	
1	0.0557	41.56	41.56	*****
2	0.0280	20.91	62.47	*****
3	0.0208	15.48	77.95	*****
4	0.0135	10.04	87.98	*****
5	0.0102	7.60	95.58	*****
6	0.0059	4.42	100.00	*****

Figura 11.1: Histograma de valores propios resultante del Análisis de Correspondencias.

De acuerdo con la información brindada por el árbol de clasificación (ver Figura 11.2), elegimos la partición en dos clases:

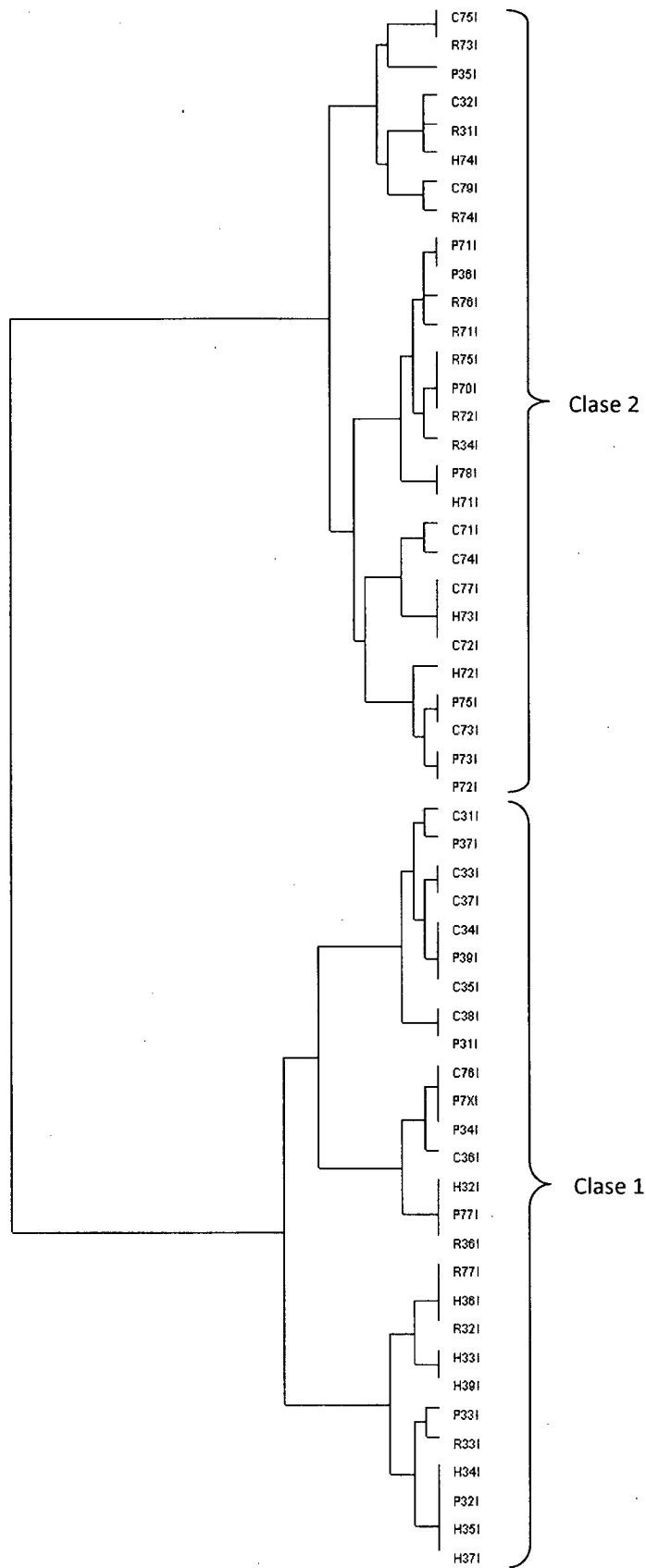


Figura 11.2: Árbol de clasificación correspondiente a la tarea de descripción. Los corchetes indican las cinco clases identificadas. Las etiquetas de cuatro dígitos que identifican a cada alumno son explicadas en la tabla del Anexo 1.

La Tabla 11.2 informa la inercia inter- e intra-clases y la cantidad de alumnos que forman cada clase.

	Inercia	Cantidad de alumnos
Inercia inter-clases	0.0356	
Inercia intra-clase		
Clase 1 / 2	0.0463	29
Clase 2 / 2	0.0522	28
Inercia total	0.09799	
Cociente (I. inter / I. total)	0.1341	

Tabla 11.2: Inercia y cantidad de alumnos de cada una de las dos clases.

Describimos a continuación cada una de las dos clases, siguiendo el mismo esquema de utilizado para la presentación de las tareas anteriores. En primer lugar informaremos las modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica y de la variable socioeducativa cuyos valores test superan 1,96 ($p < .05$), y los alumnos cuyos textos resultan más típicos dentro de la clase, de acuerdo con la distancia que los separa del centro de gravedad de la clase. Luego presentaremos los textos escritos por algunos de esos alumnos, en base a los cuales describiremos las características de la clase. Retomaremos pasajes de esos textos (y, ocasionalmente, de otros alumnos que conforman la clase, cuando permiten ilustrar un rasgo adecuadamente) para mostrar cómo funcionan esas características en la clase, conservando así el contacto con los textos originales.

Clase 1: 29 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 11.3). Podemos apreciar que las modalidades sobre-representadas en la Clase 1 para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica corresponden a las cinco dimensiones de análisis,

aunqueno a todas sus subdimensiones: la dimensión sintáctica en la subdimensión nexos, y la dimensión semántica en la subdimensión propiedades semánticas de verbos:

- Categorial: Verbo, Pronombre, Conjunción.
- Sintáctica: Nexos coordinantes.
- Semántica: Verbos que denotan procesos materiales.
- Morfológica: Palabras encadenadas o hipersegmentadas.
- Ortográfica: Uso inadecuado de diacríticos, Sustituciones y Omisiones de letras.

Instrucciones: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 1				
Modalidades características	% de la modalidad en los 55 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Encadenamientos o hipersegmentaciones	7,47	14,36	67,32	9,72
Omisión de letras	4,81	8,64	62,88	6,59
Conjunción	11,48	14,98	45,71	4,1
Pronombre	13,93	17,69	44,5	4,07
Nexo coordinante	8,06	10,61	46,15	3,48
Verbos que denotan procesos materiales	11,74	14,57	43,48	3,28
Sustitución de letras	4,89	6,66	47,76	3,02
Uso inadecuado de diacríticos	6,96	8,84	44,5	2,73
Verbo	30,62	33,19	37,98	2,1

Tabla 11.3: Modalidades de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 11.4). La Clase 1 se caracteriza por los cuatro grupos escolares correspondientes a los terceros grados.

Instrucciones: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 1				
Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 55 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
3º de la Escuela-Hogar	31,63	11,08	100	26,5
3º de la Escuela Céntrica	26,33	13,16	70,08	14,56
3º de la Escuela Periférica	10,93	5,58	68,63	8,63
3º de la Escuela Rural	6,35	4,52	49,19	3,22

Tabla 11.4: Modalidades de la variable de caracterización socioeducativa sobre-representadas en la Clase 1. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 11.5). Presentamos los primeros diez parangones de la Clase 1 y a continuación incorporamos los textos escritos por algunos de estos alumnos (Figura 11.3), en base a los cuales describimos las características de la clase.

Instrucciones: Parangones Clase 1 - Total: 29

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,03012	Santiago, 3º, Escuela-Hogar
2	0,05433	Micaela, 7º, Escuela Céntrica
3	0,06029	Federico, 3º, Escuela Periférica
4	0,07135	Amparo, 3º, Escuela Céntrica
5	0,07475	Talía, 3º, Escuela-Hogar
6	0,08587	Carolina, 3º, Escuela Céntrica
7	0,09113	Camila, 3º, Escuela-Hogar
8	0,09171	Sofía, 3º, Escuela-Hogar
9	0,09316	Matías, 3º, Escuela-Hogar
10	0,09474	Facundo, 3º, Escuela Céntrica

Tabla 11.5: Primeros diez parangones de la Clase 1. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Santiago, 3º, Escuela-Hogar:

*ala escondas se juegan primero tenes que contar
mientras tus compañeros se esconden y vos tenes que
buscarlos y no tetenes dejar libarte y al que libaste
primero tiene que contar.*

*ala escondas se juega primero tenes contar
mientras tus compañero se esconden y vos tenes que
buscarlos y no tetenes dejar libarte y al que libaste
prinero tiene que contar.*

Federico, 3º, Escuela Periférica:

*PRIMERO CANTA A LOS QUE SE ENCONDIEN NÚMERO
DESDE ESCONDEN Y ENCONTAR A TODOS LOS QUE SE ENCONDIEN
Y CUANDO LOS ENCONTAN A TODOS TIENE QUE CONTAR
OTRO*

primero conta astacualcier numero
 despues esconder y encontrar a todos los cese escondieron
 y cuando los encuentres a todos tiene que contar
 otro

Amparo, 3º, Escuela Céntrica:

Primero uno se pone a contar hasta 50 lento
 y todos los demas se esconden. Cuando el
 que cuenta termina de contar los empieza
 a buscar al primero que encuentra
 si no quiere ser el que cuenta rapido se
 tendra que picar diciendo "PICA LIBRE PARA MI"
 y ya no tendra que contar. Si los demas
 tampoco quieren contar tambien se
 tendrian que picar pero el que no se
 pueda picar contara hasta picar a
 alguien.

Primero uno se pone a contar hasta 50 lento
 y todos los demas se esconden. Cuando el
 que cuenta termina de contar los empieza
 a buscar al primero que encuentra
 si no quiere ser el que cuenta rapido se
 tendra que picar diciendo "pica libre para mi"
 y ya no tendra que contar. Si los demas
 tampoco quieren contar tambien se
 tendran que picar pero el que no se
 pueda picar contara hasta picar a
 alguien.

Camila, 3º, Escuela-Hogar:

~~contar~~ ~~esconderse~~ ~~librarse~~ ~~para~~
 que no contes correr jugar divertise que no tetraten
 de librar no tigo que aser pranpa ni pelear ni
 matra a los compañeros

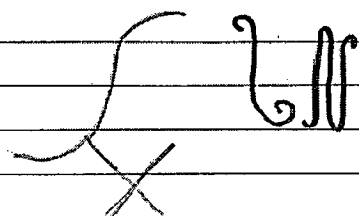
FLV

contar, esconderse, y librarse, para
 que no contes correr jugar divertise que no tetraten
 de librar no tigo que aser pranpa [trampa] ni pelear ni
 matra a los compañeros

fin

Talía, 3º, Escuela-Hogar:

... LA ESCONDIDA SE JUEGA CONANDO Y ESCONDIENDOCE Y CUANDO LO LIBRAN
 TIENE QUE CONTA YSI SE LIBRAN SOLOS CUENTAN CUADO EL QUE ESTA ES CONDI
 DO TIENE QUE CORRER MUCHISIMO Y EL QUE ESTA CON TAN DO TENE
 QUE LIBRARCE Y EL QUE ES TA ES CON DIDO TIE NE TRATAN
 QUE NO LO LIBREN PARA NO CONTAR.

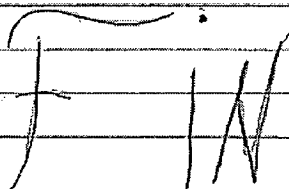


ala escondida se juega conando y escondiendoce y cuando lo libran
 tiene que conta ysi se libran solos cuentan cuado el que esta es condi
 do tiene que correr muchisimo y el que esta con tan do tene
 que librarce y el que es ta es con dido tie ne tratar
 que no lo libren para no contar.

Fin

Sofía, 3º, Escuela-Hogar:

1 SE TRATA DE QUE UN CHICO/A CUENTE Y TIENES QUE ESCONDETE A
 2 DONDE NO TEENCUENTREN PARA GANAR PERO SI EL OTRO TE LIBRA YAPERDE
 3 Y TENES QUE ESPERAR AQUE TODOS PIERDAN PARA VOLVER A EM PESAR
 4 Y SITE TOCA CONTAR VOS TENES QUE MIRAR VIENT PARA
 5 EN CONTRAR PORQUE ES MUY DIFISIL ENCONTRAR A SI QUE AY
 6 QUE VUSCAR MUY VIENT PARA EN CONTRAR Y AY QUETENER SUERTE PERO
 7 MEJOR ES GANAR ES LOMEJOR EN EL JUEGO ES GANA O JUCA POQUE
 8 PARAMI ES LOS DOS PORQUE ES LOMISMO QUE GANAR O
 9 QDEA DER NOES TAN FEO



se trata de que un chico/a cuente y tienes que escondete a
 donde no teencuentren para ganar pero si el otro te libra yaperde
 y tenes espe aquetodos pierdan para volver a em pesar
 y site toca contar vos tenes que mirar vien para
 en contrar porque es muy difisil encontrar a si que ay
 que vuscar muy vient para en contrar y ay quetener suerte pero
 mejor es ganar es lomejor en el juego es gana o jUCA poque
 parami es los dos porque es lomismo que ganar o
 per der noes tan feo

Fin

Figura 11.6: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 1. Primero se incorpora el manuscrito original y a continuación su transcripción digital, fiel al texto original.

Descripción de la Clase 1. Los textos elaborados por alumnos de la Clase 1 suelen adoptar una estructura que se integra fragmentos instruccionales acerca de cómo jugar a la escondida en un contexto textual con algunas características explicativas y ciertos elementos narrativos. Las instrucciones se basan en tres momentos fundamentales del juego: la acción que inicia el juego, su desarrollo y su desenlace o resolución. Algunos de estos alumnos, incluso, cierran sus escritos incluyendo la palabra “fin”, al modo de un cuento infantil (Talía, Camila y Sofía, 3º, Escuela-Hogar).

A partir de la lectura de los textos de la Figura 11.6, podemos observar que estas instrucciones se apoyan fuertemente en los procesos materiales involucrados en los tres momentos claves del juego: esconderse (mientras uno de los participantes cuenta), salir a buscar y encontrar a quienes se escondieron, y librarse, ya sea como verbos conjugados o como verboides, formando gran cantidad de perífrasis verbales de obligación bajo la forma *verbo conjugado* “tener” + *conjunción* “que” + *infinitivo* (Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *tus compañero se esconden y vos tenes que buscarlos y no tetenes dejar libarte // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: primero conta astacualcier numero despues esconder y encontrar a todos los cese escondieron y cuando los encuentres a todos tiene que contar otro*).

El uso por parte de estos alumnos de verbos conjugados y verboides como recurso principal para la construcción de sus textos puede verse en forma pronunciada en Camila (Camila, 3º, Escuela-Hogar: *contar, esconderse, y librarse, para que no contes correr jugar*). Con respecto a este punto, cabe mencionar a uno de los alumnos que conforman esta clase no obstante no estar ubicado dentro de los diez textos más típicos, Daniel (ver Figura 11.7), quien compone sus instrucciones utilizando casi en su totalidad este tipo de

elementos (Daniel, 3º, Escuela-Hogar: *contar salia a conrer que salir a buscar salir corriendo*). Al dar cuenta de las sucesivas acciones que involucra el juego, Daniel omite los dos primeros elementos de las perífrasis de obligación impersonales “hay” + “que” + *infinitivo* —el verbo conjugado y la conjunción. Esta interpretación es posible en base a la presencia de la conjunción “que” aproximadamente hacia la mitad de su escrito.

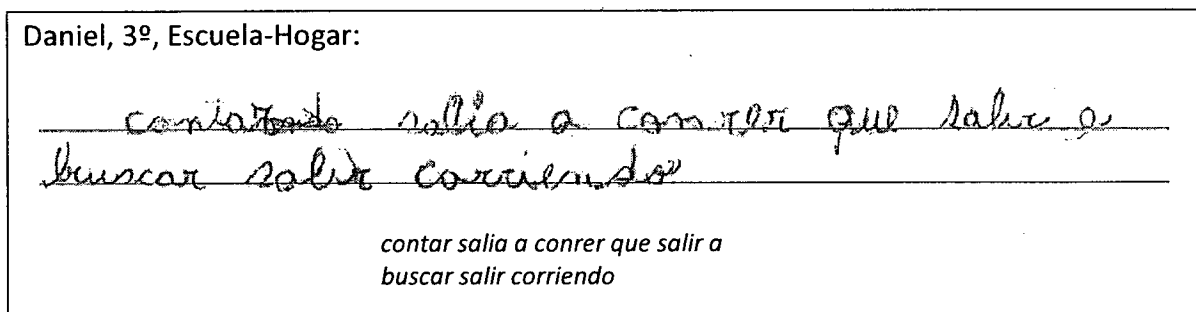


Figura 11.7: Texto escrito por Daniel. Primero se incorpora el manuscrito original y debajo su transcripción digital, fiel al texto original.

Los participantes de los procesos verbales incorporados por los alumnos de esta clase en sus escritos suelen o bien encontrarse elididos, o bien ser incorporados en su casi totalidad —en los casos en los que son mencionados explícitamente— bajo formas pronominales oblicuas e indefinidas, sin que su referente sea explicitado, así como también por medio de pronombres relativos que designan al participante a partir de la acción que realiza en la dinámica del juego, en estructuras de tipo *determinativo* + *pronombre relativo* “que” + *verbo* (Amparo, 3º, Escuela Céntrica: *uno se pone a contar [...] Cuando el que cuenta termina de contar los empieza a buscar* // Talía, 3º, Escuela-Hogar: *el que esta es condido tiene que correr muchisimo y el que esta con tando tiene que librarce y el que esta es condido tie ne tratar que no lo libren*). Las distintas instancias instruccionales son conectadas fundamentalmente por medio de conjunciones coordinantes. Esta estructura en gran medida copulativa brinda cierto efecto de sincronidad de las acciones, cuyo orden se establece principalmente en base al avance

sin tagmático del texto (Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *y bos tenes que buscarlos y no tetenes dejar libarte y al que libaste prinero tiene que contar // Talía, 3º, Escuela-Hogar: conando y escondiendoce y cuando lo libran tiene que conta ysi se libran solos cuentan*).

Con respecto a las modalidades de caracterización morfo-ortográfica, encontramos en esta clase gran cantidad de palabras encadenadas e hipersegmentadas (Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *tetenes // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: astacualcier // Talía, 3º, Escuela-Hogar: tie ne*), omisiones de diacríticos y grafemas (Quimey, 3º, Escuela-Hogar: *compañiero, tenes, libarte // Ramiro, 3º, Escuela Periférica: numero // Amparo, 3º, Escuela Céntrica: demas, rapido // Talía, 3º, Escuela-Hogar: conando, cuado*), y sustituciones de grafemas, en especial la alternancia <c> / <q> y <c> / <s>, con o sin homofonía (Ramiro, 3º, Escuela Periférica: *los cese escondieron // Talía, 3º, Escuela-Hogar: escondiendoce*).

En los textos que conforman esta clase cabe destacar la inclusión de matices subjetivos vinculados a estados mentales y afectivos que algunos de estos alumnos expresan al redactar sus instrucciones. Los textos de Camila y Sofía resultan particularmente interesantes respecto de este punto. Camila, por ejemplo, incluye el objetivo de realizar el juego respecto del estado mental que éste supone (Camila, 3º, Escuela-Hogar: *divertise*), así como de su predisposición y de sus actitudes hacia sus compañeros al tomar parte del juego, dando cuenta de las indicaciones que probablemente le hayan sido dadas por algún adulto (Camila, 3º, Escuela-Hogar: *no tego que aser pranpa [trampa] ni pelear ni matra [maltratar] a los compañeros fin*), mientras que Sofía, por su parte, expresa sus impresiones respecto de la posibilidad de ganar o de perder en el juego (Sofía, 3º, Escuela-Hogar: *ay quetener suerte pero mejor es ganar es lomejor en el juego es gana o juga poque parami es los dos porque es lomismo que ganar o per der noes tan feo*).

Clase 2: 28 alumnos

Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica (Tabla 11.6). En la Clase 2, las modalidades sobre-representadas para la variable combinada lexicogramatical y morfo-ortográfica se vinculan altamente con categorías nominales y corresponden a las dimensiones de análisis categorial, sintáctica (en la subdimensión función sintáctica) y semántica (en dos subdimensiones: rol semántico y propiedades semánticas de sustantivos):

- Categorial: Sustantivo, Adjetivo o determinativo.
- Sintáctica: Función sintáctica Sujeto.
- Semántica: Rol semántico Locativo espacial o temporal, Sustantivos que aluden a entidades animadas y a objetos.

Instrucciones: Modalidades características de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la CLASE 2				
Modalidades características	% de la modalidad en los 55 textos activos	% de la modalidad dentro de la clase	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
Adjetivo o determinativo	16	19,08	77,45	6,1
Sustantivo	8,49	10,72	81,97	5,89
Sustantivos que aluden a entidades animadas	4,01	5,11	82,73	4,08
Locativo espacial o temporal	15,06	16,89	72,88	3,66
Sujeto	14,91	16,33	71,15	2,82
Sustantivos que aluden a objetos	2,08	2,58	80,7	2,47

Tabla 11.6: Modalidades sobre-representadas de la variable lexicogramatical y morfo-ortográfica en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Variable socioeducativa (Tabla 11.7). La Clase 2 se encuentra caracterizada por los cuatro grupos escolares correspondientes a los séptimos grados.

Instrucciones: Modalidades características de la variable de caracterización socioeducativa en la CLASE 2

Modalidades características	% de la modalidad dentro de la clase	% de la modalidad en los 55 alumnos activos	% de la clase dentro de la modalidad	Valor Test
7º de la Escuela-Hogar	17,06	11,08	100	16,58
7º de la Escuela Céntrica	31,31	24,72	82,3	11,3
7º de la Escuela Rural	20,99	15,93	85,58	10,4
7º de la Escuela Periférica	18,35	13,93	85,6	9,62

Tabla 11.7: Modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa en la Clase 2. Se informa además el porcentaje de la modalidad dentro del total de los textos y dentro de los textos de la clase, así como el porcentaje de la clase dentro de cada modalidad.

Parangones (Tabla 11.8). Presentamos los primeros diez parangones de la Clase 2 y a continuación incorporamos los textos escritos por algunos de estos alumnos (Figura 11.4), en base a los cuales describimos las características de la clase.

Instrucciones: Parangones Clase 2 - Total: 28

Orden dentro de la clase	Distancia al centro de la clase	Alumno
1	0,0144	Pablo, 7º, Escuela Rural
2	0,02313	María José, 7º, Escuela Periférica
3	0,03073	Maite, 7º, Escuela Céntrica
4	0,03741	Jessica, 7º, Escuela Rural
5	0,03971	Aldo, 7º, Escuela-Hogar
6	0,05255	Germán, 7º, Escuela Céntrica
7	0,05314	Diego, 7º, Escuela Céntrica
8	0,05888	Eugenia, 7º, Escuela Céntrica
9	0,05939	Daiana, 7º, Escuela Periférica
10	0,0596	Yamila, 7º, Escuela Periférica

Tabla 11.8: Primeros ocho parangones de la Clase 2. Para cada alumno se informa su número de orden, su distancia al centro de la clase y sus datos identificatorios: nombre de pila, grado y escuela.

Pablo, 7º, Escuela Rural:

① Para jugar a la escondida siempre uno tiene que contar ② si contamos tenemos que buscar al otro ③ los otros se tienen que esconder ④ cuando descubres el que estaba escondido tiene que correr hacia donde el otro estaba contando ⑤ cuando toques la pared decir tiro libre para así

Fin de las instrucciones

ala escondida se juega conando y escondiendocce y cuando lo libran tiene que conta ysi se libran solos cuentan cuado el que esta es condi do tiene que correr muchisimo y el que esta con tando tene que librarce y el que esta es condido tie ne tratar que no lo libren para no contar.
Fin

Maite, 7º, Escuela Céntrica:

1: Tienen que ser varias personas.
2: Eligen la persona/extraterrestre que va a contar
3: El elegido cuenta hasta 60.
4: Los demás se esconden.
5: El que contaba al terminar busca a los demás.
6: Al verlos corre al lugar donde se contó. Lo pica, si llega primero, pero si el otro llega 1º se pica.
Y así sucesivamente.

1: Tienen que ser varias personas.
2: Eligen la persona/extraterrestre que va a contar.
3: El elegido cuenta hasta 60.
4: Los demás se esconden.
5: El que contaba al terminar busca a los demás.
6: Al verlos corre al lugar donde se contó. Lo pica, si llega primero, pero si el otro llega 1º se pica.
Y así sucesivamente.

Jessica, 7º, Escuela Rural:

Para jugar a la escondida Hay que bucar mas de 10 chicos. Despues Tienen que elegir un chico que para que cuente asta que cuenten cuanto chicos son una vez que el chico este contando los otros se esconden cuando terminen de conta buscan a los que se escondiero. Cuando el chico baya a bucar los otros que se escondieron Tienen que ir librandose cuando el chico se va a buscar a los demas tienen que ir librandose y para librase tiene que tocar la pared y decir tiro libre para mi y se salba y al ultimo que lo encuentren y lolibre tienen que con tar.

Para jugar a la escondida hay que buscar mas de 10 chicos. Despues tienen que elegir un chico que para que cuente hasta que cuenten cuanto chicos son. una vez que el chico este contando los otros se esconden cuando terminen de conta buscan a los que se escondiero. Cuando el chico baya a buscar los otros que se escondieron tienen que ir librandose cuando el chico se va a buscar a los demas tienen que ir librandose y para librase tiene que tocar la pared y decir tiro libre para mi y se salba y al ultimo que lo encuentren y lolibre tienen que con tar.

Aldo, 7º, Escuela-Hogar:

SR EXTRA TERRESTRE
 PRIMERO SE TIENE QUE ENCONTRAR UN ÁRBOL
 SEGUNDO SE TIENE QUE ELIGIR AUN COMPAÑERO DESPUES
 EL COMPAÑERO ELIGIDO TIENE QUE CONTAR Y LOS DEMAS TIENEN QUE
 ESCONDERSE DETRAS DE CUAL QUIER COSA PARA QUE EL COMPAÑERO
 NO LOS ENCUENTRE. SIGUIENDO EL PASO DESPUES EL
 COMPAÑERO DE CONTAR TIENE QUE DECIR "PALOMA, PALOMA
 EL QUE NO SE ESCONDIO SE EMBROMA" Y EMPIESA A
 BUSCAR A LOS COMPAÑEROS ESCONDIDOS CUANDO VE A UNO
 LO TIENE QUE LIBRAR Y AL ULTIMO QUE TERMINA DE LIBRARSE
 ES EL MEJORESCONDIDO ESTAS SON LO QUE PUEDO DECIRLE
 SEÑOR EXTRA TERRESTRE PARA JUGARLAS ESCONDIDA
 ATENTAMENTE - Aldo

sr extraterrestre
 Primero se tiene que encontrar un árbol
 segundo se tiene que elegir aun compañero despues
 el compañero elegido tiene que contar y los demas tienen que
 esconderse detras de cual quier cosa para que el compañero
 no los encuentre. siguiendo el paso despues el
 compañero de contar tiene que decir "paloma, paloma
 el que no se escondio se embroma" y empieza a
 buscarlos compañeros escondidos cuando ve a uno
 lo tiene que librar y al ultimo que termina de librarse
 es el mejorescondido estas son lo que puedo decirle
 señor extraterrestre para jugarlas escondida.
 atentamente Aldo [...]

Figura 11.8: Textos escritos por alumnos típicos de la Clase 2. Primero se incorpora el manuscrito original y debajo su transcripción digital, fiel al texto original.

Descripción de la Clase 2. Las instrucciones escritas por alumnos típicos de la Clase 2 muestran la elección de una estructura textual organizada principalmente de acuerdo con un ordenamiento temporal de las acciones. Utilizan para ello tanto la enumeración de las sucesivas instrucciones (Pablo, 7º, Escuela Rural; Maite, 7º, Escuela Céntrica), así como marcadores discursivos, por medio de los cuales establecen explícitamente el orden de las acciones en el escrito (Jessica, 7º, Escuela Rural; Aldo, 7º, Escuela-Hogar). Estos alumnos buscan dar cuenta de detalles que ayuden al lector a seguir sus indicaciones y que les brinden parámetros precisos para llevar a cabo las acciones vinculadas a la realización del juego.

En estos textos podemos observar un uso en cierto modo reflexivo de sustantivos, adjetivos y determinativos. Por medio de sustantivos que denotan entidades animadas y objetos los alumnos introducen a los participantes principales del juego, así como elementos importantes para su realización (Pablo, 7º, Escuela Rural: *Para jugar a la escondida...* // Maite, 7º, Escuela Céntrica: *Tienen que ser varias personas* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *Despues tienen que elegir un chico que para que cuente* // Aldo, 7º, Escuela-Hogar: *Primero se tiene que encontrar un árbol*). Estas entidades animadas e inanimadas son recuperadas anafóricamente a medida que los alumnos avanzan en la redacción de sus indicaciones, por medio de frases nominales en las que los determinativos señalan al lector el referente ya incorporado, muchas veces reemplazado por un adjetivo, recurso que les permite evitar repeticiones (Maite, 7º, Escuela Céntrica: *Eligen la persona/extraterrestre que va a contar. El elegido cuenta hasta 60. Los demás se esconden* // Aldo, 7º, Escuela-Hogar: *se tiene que elegir aun compañero despues el compañero eligido tiene que contar y los demas tienen que esconderse detras de cualquier cosa para que el compañero no los encuentre*). Aquellos sujetos sintácticos que figuran en forma explícita son realizados por medio de frases nominales que refieren a los jugadores (Pablo, 7º, Escuela Rural: *el que estaba escondido tiene que correr* // Maite, 7º, Escuela Céntrica: *El elegido cuenta hasta 60* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *los otros se esconden [...] los demas tienen que ir librandose* // Aldo, 7º, Escuela-Hogar: *al ultimo que termina de librarse es el mejorescondido*) y eventualmente al destinatario o al emisor de las instrucciones (Aldo, 7º, Escuela-Hogar: *estas son lo que puedo decirle señor extraterrestre para jugar a la escondida. atentamente Aldo Riechert*). Estos textos se caracterizan además por precisar aspectos temporales y espaciales de las acciones que se deben realizar para poder llevar a cabo el juego de la manera indicada (Maite, 7º, Escuela

Céntrica: *al terminar* // Jessica, 7º, Escuela Rural: *una ves que el chico este contando* // Aldo, 7º, Escuela-Hogar: *detras de cual quier cosa*).

Dentro de esta clase es posible sin embargo encontrar ciertos textos que, a pesar de asemejarse en sus características más a la Clase 2 que a la Clase 1, se aproximan bastante a esta última, encontrándose tal vez en una zona transicional entre una y otra clase. Se trata principalmente de textos de alumnos de séptimo grado de la Escuela Periférica, en los cuales podemos observar un uso de elementos verbales y de recursos morfo-ortográficos cercanos en gran parte a aquellos descritos para la Clase 1. Así, en el texto de María José por ejemplo (ver Figura 11.9), la incorporación de gran cantidad de perífrasis de obligación bajo la forma “tener” + “que” + *infinitivo* (María José, 7º, Escuela Periférica: *tiene que contar, tiene que condese*), la frecuente omisión de los participantes de las acciones mencionadas (María José, 7º, Escuela Periférica: *Tener un grupo para jugar*), la inestabilidad gráfica y sintáctica de las oraciones (a partir de la separación en diferentes renglones de fragmentos textuales marcados con mayúsculas sin que necesariamente constituyan oraciones independientes), la omisión de la conjunción en una de las perífrasis (María José, 7º, Escuela Periférica: *Tener callate la boca*) y las omisiones de grafemas -en particular la <s> final de sílaba y palabra- y diacríticos (María José, 7º, Escuela Periférica: *numero, lo demas* [los demás], *condese* [escondese],) nos recuerdan los textos analizados en la Clase 1.

María José, 7º, Escuela Periférica:

Tener un grupo para jugar.
 Uno tiene que contar numero
 Y lo demas tiene que condese en un lugar
 Muy seguro para que no te encuentre
 Tener callate la boca
 El ultimo de encontrar tiene que contar

- Tener un grupo para jugar.
- Uno tiene que contar numero
- Y lo demas tiene que condese en un lugar
- Muy seguro para que no te encuentre
- Tener callate la boca.
- El ultimo de encontrar tiene que contar.

Figura 11.9: Textos escritos por María José (7º, Escuela Periférica). Primero se incorpora el manuscrito original y debajo su transcripción digital, fiel al texto original.

11.3. SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS

La información brindada por el Análisis de Clasificación permite reconstruir las asociaciones que conforman cada una de las dos clases descritas a través del siguiente esquema:

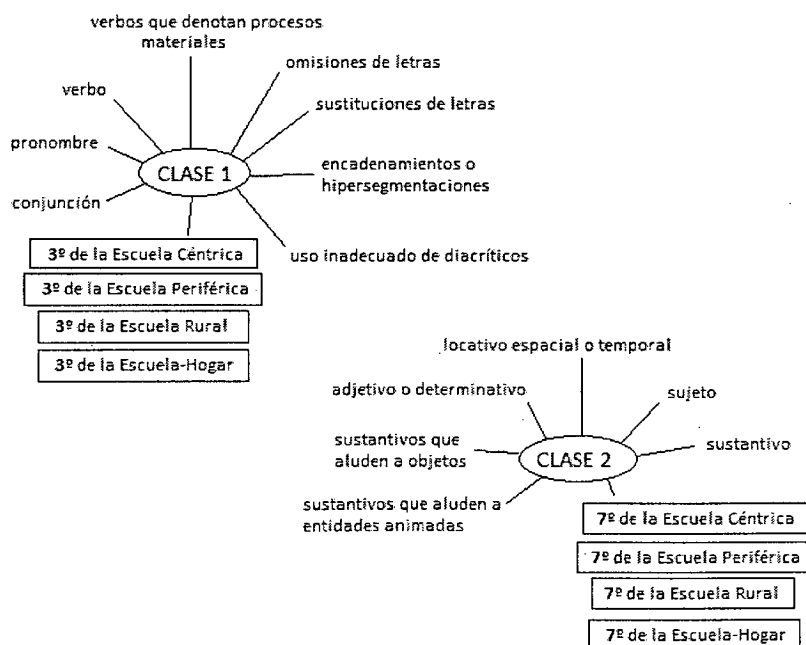


Figura 11.8: Esquema de asociaciones elaborado a partir de los resultados del Análisis de Clasificación.

De acuerdo con las descripciones presentadas anteriormente a partir de los textos de alumnos típicos, pudimos observar que se trata de dos clases en las cuales se asocian alumnos de tercer grado de las cuatro escuelas por un lado, y alumnos de séptimo grado, también de las cuatro escuelas, por otro. En cada una de las clases pudimos corroborar, a partir de los resultados, una organización textual en la cual los alumnos privilegian diferentes elementos y estructuras sintáctico-semánticas en sus escritos.

Así, en la Clase 1 se asocian principalmente alumnos de los cuatro terceros grados, quienes redactan instrucciones basándose fuertemente en elementos verbales. Los participantes de estos procesos no suelen ser mencionados explícitamente; sin embargo, son incorporados eventualmente por medio de pronombres oblicuos, así como también a partir de construcciones relativas –las cuales incluyen un pronombre relativo- que los introducen conforme las acciones que dichos participantes deben efectuar en el transcurso del juego. Los alumnos que se asocian en esta clase parecen centrarse así en las sucesivas acciones que los jugadores deben realizar; estas acciones son enlazadas por medio de relaciones copulativas, cuyo ordenamiento temporal debe ser interpretado conforme la sucesión sintagmática. A pesar de tratarse de textos con un bajo grado de complejidad sintáctico-semántica, puede advertirse en las producciones de estos alumnos una búsqueda de adecuación al tipo textual solicitado, adecuación que, no obstante, muestra realizaciones con gran disparidad en diferentes alumnos. Así, pudimos observar en algunos textos la inclusión de pasajes en los que se incorporan aspectos vinculados a la predisposición, actitudes e impresiones respecto del desarrollo del juego, de la relación entre los jugadores y de su desenlace. También hemos dado cuenta de las dificultades de estos alumnos para ajustar su escritura a las convenciones morfo-ortográficas, así como para explicitar en forma escrita aquello que intentan comunicar. En particular, las omisiones de los elementos gramaticales de perífrasis verbales en el texto de Daniel nos

permiten ilustrar parte de estas dificultades. Una posible hipótesis para esta omisión consistiría en el grado de disponibilidad de ciertos recursos lexicogramaticales, ya que Daniel muestra una escritura exigua, con escasa fluidez y cuya producción le demanda una gran cantidad de tiempo. A partir de estas observaciones, podríamos pensar que el esfuerzo de Daniel para expresar por escrito sus ideas podría favorecer su focalización en las palabras “de contenido”, aquellas que refieren a los tipos de procesos verbales incorporados, en tanto que las palabras que conllevan significado principalmente de tipo gramatical no llegan a ser explicitadas completamente en su escritura. Sumado a ello, podríamos considerar que Daniel debe realizar además un esfuerzo mayor para aprender la lengua utilizada en la escuela –que es también la lengua de la escritura-, por resultar originario de un paraje aislado en dirección a la Línea Sur de la Provincia de Río Negro (Laguna Blanca), por tener padres analfabetos (de acuerdo con lo informado por la directora de la escuela), y por haber ingresado a la escuela en edad más avanzada y sin haber asistido al nivel inicial. Es decir, la lengua y comunicación escrita resultan probablemente para Daniel más ajenas que para otros alumnos, demandándole su aprendizaje un esfuerzo cognitivo y un ajuste lingüístico-cultural mayor.

Por otro lado, la Clase 2 se encuentra conformada principalmente por alumnos de séptimo grado de las cuatro escuelas seleccionadas. Estos alumnos dan cuenta de un mayor dominio de recursos lexicogramaticales vinculados estrechamente al logro de mayor cohesión textual. Este mayor dominio les permite explicitar y precisar las relaciones entre las distintas partes de su texto; concretamente, el carácter consecutivo de las instrucciones, y su orden sucesivo o simultáneo, así como el rol que cada uno de los participantes debe desempeñar. Estos alumnos buscan especificar la participación de cada uno de los jugadores evitando las repeticiones, para lo cual hacen uso de diferentes modificadores nominales, con los que logran otorgar plasticidad expresiva a sus textos.

Los textos escritos por los alumnos de esta clase muestran no obstante cierta disparidad, en especial por parte de alumnos de la Escuela Periférica, como ya fue mencionado. Deteniéndonos en las tablas 10.4 y 10.7, en las cuales se informan las modalidades sobre-representadas de la variable de caracterización socioeducativa para ambas clases identificadas, y observando detenidamente el árbol de clasificación, percibimos que los alumnos del séptimo grado de la Escuela Periférica son aquellos que más se aproximan a los terceros grados, y en particular al tercer grado de la Escuela Rural. Esto explicaría las similitudes observadas entre el texto de María José, incorporado a modo de ejemplo, respecto de su uso de elementos verbales y morfo-ortográficos, y las características de los textos de la Clase 1.

En suma, las dos clases conformadas dan cuenta de una orientación textual enfocada en la instrucción de una actividad, indicando las acciones y los pasos que deben llevarse a cabo y su orden. Las diferencias entre ambas, no obstante, se vinculan fuertemente al aspecto intrínseco de la instrucción como género, que implica centrarse en la explicitación de las acciones, sus participantes, modos y circunstancias, en función de las necesidades del lector. Se aprecian así dos grandes agrupamientos de alumnos en base a construcciones textuales que se diferencian respecto de los elementos en los que apoyan principalmente sus instrucciones. Así, mientras los alumnos de tercer grado (Clase 1) se centran en *lo que hay que hacer*, los alumnos de séptimo grado (Clase 2) se centran en *lo que el lector tiene que hacer*.

En este sentido, en la Clase 1 encontramos acciones codificadas a través de elementos verbales con escasa explicitación de los participantes, en una estructura copulativa cuyo ordenamiento se desprende de la sucesión sintagmática de los distintos fragmentos textuales y que incluye además las propias impresiones y gustos de los

escritores. Por otro lado, en la Clase los alumnos privilegian el establecimiento de un orden explícito de las sucesivas instancias del juego, haciendo uso de distintos marcadores, en las cuales la asignación de los participantes es realizada explícitamente por medio de grupos nominales de diversos tipos asignando los roles de cada uno con precisión, buscando evitar redundancias.

En el Cuadro 11.2 presentamos una síntesis de las modalidades que caracterizan las clases y de los aspectos más salientes de los textos producidos:

TAREA: Instrucciones			
		CLASE 1	CLASE 2
Modalidades características	Variable socio-educativa	3º de la Escuela-Hogar 3º de la Escuela Céntrica 3º de la Escuela Periférica 3º de la Escuela Rural	7º de la Escuela-Hogar 7º de la Escuela Céntrica 7º de la Escuela Rural 7º de la Escuela Periférica
	Variable lexicogramatical y morfo-ortográfica	Encadenamientos o hipersegmentaciones Omisión de letras Conjunción Pronombre Nexo coordinante Verbos que denotan procesos materiales Sustitución de letras Uso inadecuado de diacríticos Verbo	Adjetivo o determinativo Sustantivo Sustantivos que aluden a entidades animadas Locativo espacial o temporal Sujeto Sustantivos que aluden a objetos
Síntesis de la descripción de los textos producidos		<p>Foco: <i>lo que hay que hacer</i>.</p> <p>Se orientan parcialmente al lector; relativa explicitación de la información necesaria para el lector e inclusión de sus propias predisposiciones, actitudes y gustos respecto del juego.</p> <p>El orden de las acciones se desprende del orden de presentación textual. Conexión por cópula o yuxtaposición.</p> <p>Participantes indefinidos que ingresan mayormente en forma pronominal o morfológica.</p> <p>Tarea con importantes demandas: inestable uso de las dimensiones morfo-ortográficas y omisión de palabras completas muestran, sobre todo en alumnos de zonas rurales, instancias de apropiación incipiente de la escritura y la comunicación escrita.</p>	<p>Foco: <i>lo que el lector tiene que hacer</i>.</p> <p>Fuerte orientación hacia el lector se verifica en un alto grado de explicitación de la información y en la inclusión de indicaciones específicas, como ser una nota introductoria que acompaña las instrucciones dirigida al lector.</p> <p>Simultaneidad o consecución de las acciones en base a la explicitación de conexiones textuales que otorgan un alto grado de cohesión a los textos.</p> <p>Explicitación de participantes y de las funciones que desempeñan en el juego por medio de frases nominales que intentan precisar información sin ser redundantes.</p> <p>Amplio uso de modificadores nominales a tal fin.</p>

Cuadro 11.2: Síntesis de cada una de las clases conformadas para la tarea de la descripción.

CAPÍTULO 12

Conclusiones

En esta investigación doctoral abordamos la relación entre escritura y variación lingüística en escuelas primarias de San Carlos de Bariloche y áreas circundantes (zona andina rionegrina) desde dos miradas *doblemente* complementarias: concepciones de docentes y producciones de alumnos. Analizamos esta relación considerando la influencia de dos factores de diferente naturaleza. Por una parte, factores socioculturales, al considerar cuatro comunidades escolares en cuyas poblaciones se conjugaban diferentes aspectos vinculados a sectores medio-altos, marginados o rurales (y eventualmente con ascendencia indígena), quienes se desarrollan en áreas urbanas residenciales, marginadas, periféricas o rurales. También consideramos factores evolutivo-educativos, al considerar las producciones escritas de los alumnos en dos grados escolares que culminan respectivamente el primer ciclo del nivel primario y el nivel en su conjunto.

En este capítulo recapitularemos los resultados de los estudios realizados e incorporaremos algunas reflexiones sobre los mismos. Comenzaremos por el estudio de las concepciones lingüístico-educativas de los docentes acerca de los alumnos de su escuela como hablantes, escritores y aprendices, retomando las dos principales concepciones identificadas (12.1). Luego recapitularemos los resultados obtenidos en el análisis de cada una de las cuatro tareas consideradas (12.2), profundizando en los estilos lingüístico-discursivos identificados y en las modalidades de apropiación de la escritura inferidas en los alumnos de tercer y séptimo grado para cada una de las tareas, relacionando los estilos y las modalidades de apropiación inferidos a lo largo de las cuatro tareas. A continuación esbozaremos algunas implicancias educativas en base a una interpretación integradora de las concepciones lingüístico-educativas de los docentes y las producciones escritas de los alumnos (12.3), para pasar luego a mencionar algunas de las limitaciones del estudio y ciertas perspectivas futuras (12.4). Por último, incorporaremos algunas reflexiones finales orientadas a ciertas consideraciones de orden más general que, creemos, constituyen también parte del aporte del trabajo realizado (12.5).

12.1. CONCEPCIONES LINGÜÍSTICO-EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES: LOS ALUMNOS COMO HABLANTES, ESCRITORES Y APRENDICES

Los resultados del estudio realizado con los docentes de las cuatro escuelas pusieron de relieve un contraste entre dos principales concepciones lingüístico-educativas, una de ellas estructurada a partir de la potencialidad de los alumnos para aprender la lengua y a través de ella, y la otra en la dificultad de los alumnos para expresarse, pensar y aprender verbalmente. Cada una de estas concepciones evidencia una cierta coherencia a lo largo de los dos núcleos temáticos abordados. Dicha coherencia está

dada por la visión de los docentes respecto de sus alumnos como hablantes, escritores y aprendices, en base a la cual se asientan sus visiones del rol del docente en tanto agente educativo y de la función de la escuela primaria en el desarrollo de sus alumnos.

Son principalmente los docentes de la Escuela Céntrica quienes manifestaron concebir a los alumnos de su escuela (en adelante, sus alumnos) como aprendices potentes y agentes. Estos docentes evidenciaron cierta naturalización de las particularidades lingüísticas de sus propios alumnos, al explicitar en sus respuestas características lingüísticas distinguibles en otros grupos de alumnos pero no en los propios. Esto podría sugerir que el docente identifica a sus alumnos como “pares sociolingüísticos”, pertenecientes ambos -docente y alumnos- a un mismo grupo sociocultural. Por consiguiente, la variedad lingüística de sus alumnos sería percibida como neutra o “no marcada” (Saville-Troike, 2005), en tanto que las variantes sociodialectales serían identificadas en otros alumnos que el docente percibe como diferentes socioculturalmente de los suyos y, por extensión, de sí mismo. Al reconocer en sus alumnos “pares” sociales, registran también parte de su individualidad y singularidad como niños-aprendices, estableciendo diferencias entre producciones de los mismos alumnos en diferentes situaciones, aspecto que les posibilita además dar cuenta de la función y del aporte de la escuela en el aprendizaje de la escritura. Estos docentes dieron cuenta de una transformación por parte los alumnos de su escuela durante la escolarización, en estrecha relación con la apropiación de la escritura y el desarrollo de su individualidad. En este sentido, verían a los alumnos como aprendices activos que se desarrollan en un entorno educativo que favorece y estimula sus posibilidades de aprendizaje. Expresaron que, como resultado, los alumnos logran dominar progresivamente diversos aspectos de la escritura –no sólo sus aspectos gráficos y su normativa, sino también aspectos pragmáticos de la comunicación escrita-,

permitiéndoles demostrar sus conocimientos, así como aprender nuevos contenidos a través de materiales escritos. Veían las dificultades en sus alumnos al escribir – básicamente, una predisposición negativa hacia la escritura- como susceptibles de ser superadas al ir madurando en el proceso de escolarización, y manifestar creciente placer e interés al escribir. Así, estos docentes vincularon estrechamente la transformación de los alumnos a su progresivo dominio de la escritura, que ven como fuente de *empoderamiento*; es decir, como un campo de conocimiento que encontrarían significativo y cuyo progresivo dominio los motivaría, en base a sentirse competentes para escribir (Houser y Frymier, 2009). La percepción de esta transformación personal mediante la alfabetización escolar parece anclarse en el reconocimiento de los alumnos de su escuela como *personas* (Lucariello, 1995), en tanto bisagra o síntesis entre el individuo y la cultura, que cuentan con conocimientos y recursos para superar desafíos y obstáculos¹.

Por otro lado, los docentes que se desempeñan en la Escuela Periférica y en la Escuela-Hogar -y, en menor medida, en la Escuela Rural-, tendieron a manifestar una concepción muy diferente, casi podríamos decir opuesta, a la inferida a partir de las respuestas de los docentes de la Escuela Céntrica principalmente. En sus respuestas, los docentes de estas tres escuelas tendieron a centrarse en el carácter desfavorable del entorno en el cual se desarrollan los alumnos de sus escuelas y evitaron dar cuenta de diferencias entre grupos de alumnos provenientes de distintos entornos. La percepción de un contexto sociocultural desfavorable para el aprendizaje y el desarrollo parecería impregnar diferentes espacios, incluyendo los espacios simbólicos, obturando en cierto modo la explicitación de aquellos rasgos o variantes percibidos como distintos de los propios del docente y de otros grupos de alumnos, dificultando la individuación de sus

¹ Este aspecto surgió también en la entrevista con la vicedirectora de esta escuela (informada en el Capítulo 4), quien mencionó la fuerte orientación de la institución hacia los niños, sus problemáticas, gustos y necesidades, constituyendo el foco de toda acción escolar.

alumnos. Estos docentes reconocieron a sus alumnos como parte de un grupo sociocultural diferente del propio; en tal sentido, evitar comparaciones sugeriría que perciben además su variedad lingüística como “marcadas” socialmente, encontrando en ellos, tal vez, ciertas variantes estigmatizadas. Estas formas “marcadas” parecen haber tensionado su posicionamiento en tanto agente educativo e incidir sobre la visión que se van formando respecto de los alumnos como aprendices. Una interpretación posible sería que, para estos docentes, diferenciar implique probablemente discriminar y, por consiguiente, excluir. En este sentido, establecer diferencias con otros grupos de alumnos dejaría en evidencia el *estigma* (Goffman, 1970). Así, evitar las respuestas directas o cambiar el tópico podría interpretarse como un recurso para proteger a sus alumnos de la discriminación (una forma de defensa, de acuerdo con Van Dijk, 2003). La ambigüedad en las respuestas podría a la vez, sin embargo, dar cuenta de una doble situación: no sólo el reconocimiento de sus alumnos como personas estigmatizadas o estigmatizables por un lado, sino también la necesidad de una formación profesional que brinde las herramientas para trabajar con alumnos que no se asimilan al estereotipo de alumno idealizado (como señalaron las directoras de la Escuela Periférica al ser consultadas respecto de la necesidad de capacitación, ver Capítulo 4). Ambas situaciones podrían operar dificultando el poder plantearse otras posibles respuestas a estas preguntas. Estos docentes dieron cuenta de alumnos distantes -de ellos mismos, de la lengua escrita y de la cultura escolar-, cuyos limitados recursos limitarían también sus posibilidades de aprendizaje. Al percibirlos como susceptibles de vulneración, evitarían frustrarlos minimizando los contenidos y perspectivas de enseñanza. Las respuestas de estos docentes sugirieron que veían el progreso de los alumnos durante la escolarización como un proceso de acumulación de contenidos, a través del cual sus alumnos incorporarían las habilidades para funcionar como personas alfabetizadas, en el marco una perspectiva más

bien técnica sobre la alfabetización². En este sentido, los estudiantes aumentarían sus conocimientos a medida que aumentan en edad y grado escolar³. En este proceso, el docente tendría un rol fundamental, a partir de guiar y sostener a los alumnos en el trabajo en el aula para superar las desventajas del contexto educativo y sociocultural en el que se desarrollan.

Podemos mencionar además algunos aspectos que manifestaron prácticamente todos los docentes, más allá de la comunidad escolar donde desempeñan sus funciones. En conjunto, el análisis de las respuestas brindadas por los docentes participantes sugirió que muchos de ellos operaban con nociones escasamente articuladas con teorías sociolingüísticas y educativas, revelando una visión relativamente mecánica y rígida sobre la escritura. Ante la solicitud de ejemplos concretos o especificaciones a sus respuestas, muchos de ellos respondieron en términos generales, apenas anclando sus respuestas a su práctica educativa cotidiana en estas escuelas. Retomaremos esta cuestión en el apartado 12.3, donde abordaremos algunas implicancias educativas que surgen a partir de estos resultados.

12.2. ESTILOS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVOS Y MODALIDADES DE APROPIACIÓN DE LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE TERCER Y SÉPTIMO GRADO

A lo largo del análisis de las cuatro tareas de escritura pudimos observar diferentes estilos y modalidades en base a los cuales se agruparon los alumnos participantes. Tales características resultan consistentes con el abordaje multidimensional realizado, el cual se

² Este aspecto surgió además en la entrevista con la directora de la Escuela-Hogar (informada en el Capítulo 4), quien dio cuenta de grandes dificultades en los primeros grados en la enseñanza de la lectoescritura, en gran medida debido al bajo grado de alfabetización informal con la que ingresan los alumnos de esa escuela. La directora señaló la necesidad de capacitación docente específica en esta área.

³ Este aspecto tiene cierta vinculación con la visión de escolarización de los alumnos de su escuela transmitida por las directoras de la Escuela Periférica (informada en el Capítulo 4), quienes la describieron en términos de “tránsito”, señalando como uno de sus objetivos principales que los niños pasen de grado y finalicen el nivel primario.

caracterizó, coincidiendo con Biber (1988: 24; traducción propia), por tres aspectos principales:

(1) ninguna dimensión puede ser adecuada sola y en sí misma para dar cuenta del rango de la variación lingüística en una lengua; se requiere más bien un análisis multidimensional; (2) las dimensiones son escalas continuas de variación más que polos discontinuos; y (3) los patrones de co-ocurrencia que subyacen a las dimensiones son identificados empíricamente, más que propuestos en una base funcional a priori.

Consecuentemente, nuestra aproximación a los textos producidos por los alumnos buscó identificar patrones multidimensionales de rasgos co-ocurrentes e intentó interpretar tales patrones en términos funcionales, considerando las características particulares de las distintas propuestas de escritura. Los patrones observados fueron identificados en base a la conjunción de aspectos de distinto orden. Algunos conciernen al grado de apropiación y dominio de la lengua escrita y del sistema de escritura, identificables a partir del uso de los recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos considerados en función del género o tipo textual específico de la tarea en cuestión. Otros aspectos, de indisociable vinculación con los previos, se relacionan con la diversidad de estilos y posicionamientos personales (en tanto, como venimos de plantear, la persona constituye en sí misma una síntesis de lo individual y lo sociocultural; Lucariello, 1995) adoptados por los alumnos al responder a las consignas. Así, desde esta perspectiva buscamos tener en cuenta una de las características fundamentales de la lengua: la posibilidad de realizar una cantidad ilimitada de combinaciones y de transmitir ilimitados significados a partir de una cantidad limitada de elementos, aspecto aplicable tanto a las formas orales como a las escritas. Entendemos entonces que cada alumno eligió ciertas opciones entre aquellas que tenía disponibles para resolver las distintas tareas de escritura, impregnando su texto de su propio estilo lingüístico-discursivo e integrando su propio universo de sentidos (incluyendo el sentido asignado a la tarea).

Todos estos aspectos nos indicaron diversos grados de ajuste de los textos producidos por los alumnos al tipo textual buscado por la propuesta de escritura o, en otras palabras, la distancia de dichos textos respecto de las características canónicas de los géneros y tipos textuales propuestos en cada una de las tareas. Las agrupaciones de alumnos según su grado y escuela variaron a lo largo de las distintas tareas; en la descripción y en las instrucciones predominó la impronta evolutivo-educativa en las agrupaciones identificadas, mientras que en la narración y en la carta de lectores las agrupaciones mostraron una mayor impronta sociocultural, al revelar modos coincidentes entre alumnos de distintos grados escolares. A continuación sintetizamos los resultados por cada una de las tareas de escritura considerando los patrones diferenciados de agrupación entre alumnos, según los estilos lingüístico-discursivos adoptados, a partir de las clases obtenidas mediante los Análisis de Clasificación informados en los capítulos 8 a 11. Además, en esta instancia, profundizamos la interpretación de los resultados desde una mirada que atiende a la utilización de los recursos analizados en función de la construcción textual-discursiva conforme las especificidades de cada género y tipo textual, así como también una mirada que atiende a las modalidades de apropiación de la escritura de los textos descriptivo, narrativo, epistolar e instruccional. Para caracterizar estas últimas nos basamos en aspectos que definen las distintas etapas en la adquisición de la escritura según las propuestas de Fitzgerald y Shanahan (2000) y también Snow (2007) (cfr. Capítulo 2). De este modo, mientras los resultados presentados en los capítulos 8 a 11 responden a los objetivos (i) a (iii) –enunciados en el Capítulo 4–, que proponen una mirada de corte más bien descriptivo, en este capítulo abordamos el objetivo (iv), cuya mirada propone una instancia interpretativa en base a las descripciones ya realizadas.

En esta parte del capítulo proponemos dos rutas de lectura posibles: adentrarse en los cuatro apartados correspondientes a la interpretación de los resultados por cada tarea o centrarse en las cuatro figuras que sintetizan dicho recorrido (la Figura 12.1 para la descripción en la página 419, la Figura 12.2 para la narración en la página 424, la Figura 12.3 para la carta de lectores en la página 429 y la Figura 12.4 para las instrucciones en la página 434), y pasar luego al apartado que hilvana las producciones textuales a lo largo de las cuatro tareas.

12.2.1. La descripción

Esta tarea fue suscitada, tal como explicamos en el Capítulo 7, por medio de una consigna transmitida oralmente en la que solicitamos a los alumnos que nos contaran por escrito cómo es el lugar donde viven, de modo tal que pudiéramos conocerlo mejor a través de sus escritos. Los resultados del análisis de esta tarea nos permitieron identificar cinco estilos lingüístico-discursivos (puestos en evidencia a través de las cinco clases obtenidas para esta tarea) que, como justificaremos a continuación, dan cuenta de tres principales modalidades de apropiación de la escritura de textos descriptivos que acercan en distintos grados y modos los textos de los alumnos a las formas descriptivas canónicas presentadas en el Capítulo 7 (ver Figura 12.1). Tales formas tienen que ver, básicamente, con el posicionamiento asumido por el descriptor, quien puede presentar el objeto de la descripción desde impresiones relativamente objetivas (vinculadas por lo general al ámbito de la percepción, la relación y la existencia), o desde impresiones subjetivas (vinculadas a evaluaciones y al ámbito de lo mental y afectivo). La diversidad de modos de resolución de la tarea se encuentra atravesada por tales posicionamientos, que definen en gran medida los temas a incorporar en las descripciones y, consecuentemente, las

formulaciones que los codificarán. Dos de las agrupaciones de alumnos mostraron dos formas muy distantes de resolver la propuesta de escritura, situándose en una suerte de extremos, en tanto que las demás clases se ubicarían en posiciones intermedias entre estas dos.

Alumnos de tercer grado de la Escuela Periférica adoptaron un **estilo enumerativo**. Se trató de la agrupación más homogénea y distante del texto descriptivo canónico y de las características de las demás agrupaciones de alumnos. En estos textos, que parecen responder a la pregunta: “¿qué hay en el lugar donde vivo?”, predominó un posicionamiento impersonal en un contexto fundamentalmente atemporal. La construcción textual se apoya fuertemente en la yuxtaposición de elementos nominales (referidos a objetos, locaciones y acontecimientos), predominando el acto de denominar sin integrar por lo general estos elementos en estructuras sintácticas mayores. Este último aspecto podría ser interpretado como parte de los esfuerzos destinados a realizar escrituras convencionales; escribir palabras aisladas o “listas de palabras” les facilitaría la producción escrita (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2008). De este modo, estos alumnos manifestaron características que, según la propuesta de Fitzgerald y Shanahan (2000), se encuentran por lo general en instancias iniciales de apropiación del conocimiento alfabético. Los alumnos destinaron grandes esfuerzos a la producción de letras y palabras, así como a la identificación de la correspondencia fonográfica, y a la integración incipiente (y eventual) de palabras en estructuras sintácticas mayores, sin producir aún oraciones convencionales. Desde la perspectiva del sistema gráfico, estos alumnos escriben aún en letra imprenta sin distinguir entre mayúsculas y minúsculas ni utilizar prácticamente signos de puntuación.

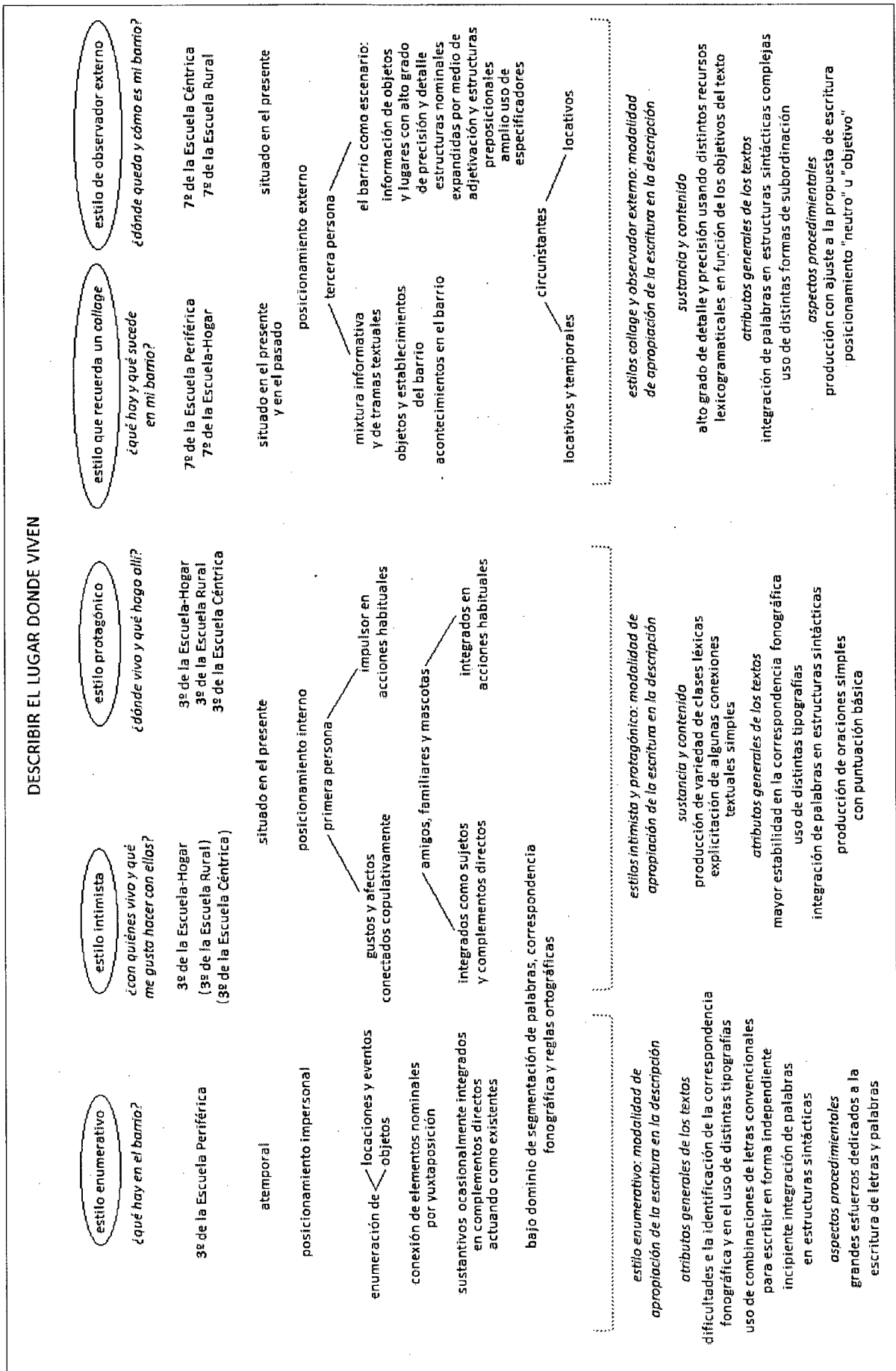


Figura 12.1: Estilos lingüístico-discursivos y modalidades de apropiación de la escritura en la descripción.

Los estilos intimista y protagónico coincidieron en un posicionamiento interno en primera persona, con la frecuente mención a sus afectos, produciendo oraciones simples integradas copulativamente que presentaron la información en cierto modo en un mismo plano estructural. El **estilo intimista** fue adoptado principalmente por alumnos de tercer grado de la Escuela-Hogar. La subjetividad desde la que estos alumnos elaboran los textos se vinculó con la integración de aspectos de su propia vida y de sus seres queridos: sus gustos y actividades cotidianas realizadas junto con sus afectos, quienes constituyeron por momentos el foco y por momentos el tema del escrito. Es decir, la consigna parece haber sido interpretada en el sentido de ser ellos mismos y sus afectos el objeto de la descripción y, en tal sentido, los textos parecen responder a la pregunta: “¿con quiénes vivo y qué me gusta hacer con ellos?”. De allí la frecuente mención a amigos de la escuela, dado que en la Escuela-Hogar los alumnos conviven de lunes a viernes con sus compañeros. En estos textos encontramos cierta inestabilidad en la identificación de los límites formales de la palabra y en la correspondencia grafofónica. Por otro lado, alumnos de tercer grado de tres escuelas diferentes, la Escuela Céntrica, la Escuela Rural y la Escuela-Hogar, adoptaron un **estilo protagónico**. Esto nos señala en principio dos aspectos: que en el tercer grado de la Escuela-Hogar principalmente encontramos alumnos cuyas características los identifican con el estilo intimista o con el estilo protagónico, acercándolos a alumnos de otras escuelas; y que los alumnos de tercer grado de la Escuela Periférica se diferenciaron en esta tarea de sus pares de otras escuelas. Alumnos de la Escuela Céntrica, la Escuela Rural y la Escuela-Hogar brindaron por lo general al inicio de sus textos información “objetiva” respecto de la ubicación del lugar donde viven y se centraron luego en información respecto de sus actividades personales en sus casas o en el barrio, protagonizadas frecuentemente por ellos mismos e incluyendo además a familiares, amigos y mascotas, sosteniendo a lo largo de sus textos un

posicionamiento interno en el tiempo presente. De este modo, estos textos parecen responder en gran medida a la pregunta: “¿dónde vivo y qué hago allí?”. Los alumnos que adoptaron este estilo, a diferencia de los dos previos, no fueron caracterizados por ninguna de las desviaciones morfo-ortográficas consideradas, sugiriendo un dominio mayor de aspectos normativos de la escritura. De acuerdo con lo previo, los alumnos que adoptaron un estilo intimista o protagónico manifestaron así ciertas características que podrían sugerir un acercamiento a una instancia de consolidación de lo aprendido respecto del sistema de escritura, pudiendo acceder a y utilizar este conocimiento con considerable fluidez y automaticidad. En estos textos encontramos la utilización de letra cursiva y distinción de la mayúscula (aunque algo inestable) y una relativamente escasa frecuencia de omisiones y sustituciones de letras. La relativa estabilidad morfo-ortográfica les permitiría probablemente utilizar mayor variedad de clases léxicas e integrarlas en estructuras sintácticas simples haciendo uso de una puntuación básica. Asimismo, podría permitirles comenzar a explicitar ciertas conexiones textuales. La integración de sus gustos y actividades personales en sus textos podría interpretarse como un indicador más de la progresiva apropiación de la escritura: reconocer que distintos significados de transmisión oral también pueden ser transmitidos en forma escrita y que el orden de palabras en la sintaxis oracional también puede aplicarse a la escritura, podría llevarlos a sentirse escritores autorizados, escritores con voz propia y con mucho para decir de sí mismos y de su vida.

Los estilos *collage* y de observador externo indicarían, en cambio, un posicionamiento externo en tercera persona y el avance evolutivo-educativo hacia séptimo grado. El **estilo *collage*** fue adoptado por alumnos de séptimo grado de la Escuela Periférica y la Escuela-Hogar. Los textos de estos alumnos se caracterizaron por la mixtura informativa y de tramas textuales, centrándose en sus descripciones tanto en lo

que hay en el barrio (acercándose en este aspecto a los textos escritos por los alumnos del primer eslabón) como en acontecimientos que suceden o sucedieron allí, oscilando por tal razón entre el tiempo presente y el pasado. Así, estos textos parecen haber respondido a la pregunta: “¿qué hay y qué sucede en el barrio?”. Los sucesos barriales fueron expandidos incorporando sus circunstancias particulares, lo cual les permitió brindar mayor nivel de detalle, en especial en relación con el tiempo y el lugar de los sucesos. Por su parte, alumnos de séptimo grado de la Escuela Céntrica y de la Escuela Rural adoptaron un **estilo de observador externo** y sus textos se caracterizaron por brindar información detallada de un escenario en tiempo presente. Las distintas propiedades y características mencionadas son presentadas en estructuras que otorgaron a los textos una alta densidad informativa y estructural. Estos alumnos intentaron brindar datos autoexplicativos con precisión, para lo cual integraron variedad de elementos y estructuras en nominalizaciones complejas. En suma, estos textos parecen haber respondido a la pregunta: “¿dónde queda y cómo es mi barrio?”. Los textos que se inscribieron en ambos estilos, *collage* y de observador externo, dieron cuenta de aspectos “objetivos” del barrio o paraje, haciendo uso de una diversidad de estructuras sintácticas complejas y distintas formas de subordinación. Especificativos, nominalizaciones y construcciones preposicionales y adverbiales fueron utilizadas para brindar mayor grado de detalle y precisión a las descripciones. Si bien fue posible encontrar en estos textos desviaciones a la normativa, este aspecto ya no constituyó un rasgo caracterizador, mostrando así estos alumnos un relativamente alto dominio de los aspectos grafofónicos de la escritura. Estos textos se situaron más claramente –en comparación con los textos en los demás estilos- en el marco de la consigna, sugiriendo el uso de las estrategias lingüístico-discursivas mencionadas conforme el objetivo de la tarea (que la tesista conociera mejor el lugar donde vivían) y mostrando a su vez mayor orientación al tipo textual esperado. Estas

características podrían sugerir que estos alumnos utilizarían diferentes clases léxicas con mayor plasticidad para crear textos coherentes y cohesivos en función de distintos objetivos expresivos y comunicativos.

12.2.2. La narración

La tarea de narración también fue suscitada, tal como explicamos en el Capítulo 7, por medio de una consigna oral en la que solicitamos a los alumnos que nos contaran por escrito una historia de su elección. Los resultados del análisis de esta tarea nos permitieron identificar cuatro estilos lingüístico-discursivos (puestos en evidencia a través de las cuatro clases obtenidas para esta tarea) que dan cuenta de tres principales modalidades de apropiación de la escritura que acercan en distintos grados y modos los textos de los alumnos a las formas narrativas prototípicas presentadas en el Capítulo 7 (ver Figura 12.2). Tales formas se estructuran fundamentalmente en base a personajes que realizan determinadas acciones intencionalmente en ciertos escenarios. El relato surge a partir de una interrupción en el curso esperado de los acontecimientos, dando lugar a una puesta en intriga conforme la finalidad de las acciones de los personajes. Estos acontecimientos se vinculan entre sí en forma lógico-causal y se suceden en el tiempo. Los personajes, los escenarios y los acontecimientos particulares seleccionados por los alumnos para estructurar sus narrativas dan cuenta de distintas posibilidades para resolver la consigna propuesta, adoptando así estilos particulares interpretables como recursos culturalmente habituales y fácilmente accesibles con los cuales construir significado e elaborar la experiencia.

NARRAR UNA HISTORIA			
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">estilo intimista (familiar y comunitario)</div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">estilo fabulesco</div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">estilo de intriga y misterio</div>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">estilo heroico</div>
3º de la Escuela Periférica 7º de la Escuela Periférica 3º de la Escuela Rural	3º de la Escuela-Hogar 7º de la Escuela Rural	3º de la Escuela Céntrica 7º de la Escuela-Hogar	7º de la Escuela Céntrica
tiempo pasado con implicancias en el presente		tiempo pasado acabado	
escenarios cercanos y cotidianos		escenarios cercanos o remotos	
sucesos reales (actos delictivos, accidentes, fiestas)	sucesos extraordinarios (mágicos y paranormales)	sucesos extraordinarios (inexplicables o con suspenso)	anécdotas con picardía y astucia dramas con perseverancia y nobleza
ladrones, policías, vecinos, familiares	colectivo, leñador fantasma, diablo, duende	niños como ellos o habitantes de la zona	el alumno y amigos príncipes y doncellas
acontecimientos en yuxtaposición avance temporal a medida que avanza el texto fuerte impronta nominal	la trama avanza en gran medida por medio de la incorporación de las voces de los personajes en estilo directo transformación positiva o negativa del protagonista	relatos suscitados por verba- lización en estilo indirecto cópula de eventos y circunstancias avance temporo-causal a medida que avanza el texto resultado: suspenso o descubrimiento	introducción desarrollo con irrupción desenlace cómico o feliz resumen o coda utilización de estrategias cohesivas que permiten explicitar los medios de las acciones y las conexiones lógico-causales
<i>estilo intimista: modalidad de apropiación de la escritura en la narración</i>	<i>estilos fabulesco y de intriga y misterio: modalidad de apropiación de la escritura en la narración</i>		<i>estilo heroico: modalidad de apropiación de la escritura en la narración</i>
<i>metaconocimiento dificultades en la segmentación de palabras</i>	<i>sustancia y contenido explicitación de conexiones textuales simples</i>		<i>sustancia y contenido vocabulario preciso para situar acciones y establecer conexiones</i>
<i>atributos generales de los textos dificultades en la identificación de la correspondencia fonográfica</i>	<i>atributos generales de los textos mayor estabilidad en la correspondencia fonográfica</i>		<i>atributos generales de los textos integración de palabras en estructuras sintácticas complejas</i>
<i>aspectos procedimentales integración de palabras en oraciones con diversos grados de complejidad</i>	<i>integración de nuevas estrategias de composición: discurso referido aspectos procedimentales atención a la calidad literaria</i>		<i>uso de distintas formas de subordinación aspectos procedimentales estructura narrativa con mayor grado de elaboración</i>

Figura 12.2: Estilos lingüístico-discursivos y modalidades de apropiación de la escritura en la narración.

El **estilo intimista** fue adoptado por alumnos de por ambos grados de la Escuela Periférica y por alumnos de tercer grado de la Escuela Rural. En este sentido, parecería que uno de los aspectos que incidieron en la agrupación de estos alumnos sería el entorno socioeducativo, definido en este caso por características vinculadas a ámbitos periférico-marginados. En esta clase encontramos textos en los que se narran sucesos ocurridos en el entorno en el que se desarrollan los alumnos, reviviendo la propia experiencia familiar o comunitaria en una revisión de hechos del pasado que los afectan personalmente en forma positiva o negativa (Labov, 1972b), los cuales tenían implicancias en el presente. La presentación de estos sucesos incorporó frecuentemente elementos característicos de los

relatos literarios, como ciertas fórmulas de inicio o de cierre. Estos elementos formales enmarcaron los acontecimientos que dieron cuerpo a estos textos, los cuales incluyeron por lo general la orientación (es decir, información respecto de los participantes y del lugar y tiempo de la acción, con gran apoyo en elementos y estructuras nominales), pero sólo ocasionalmente incorporaron la complicación que permite la puesta en intriga y la transformación con un resultado. La ausencia de estas secuencias y la exigua presencia de elementos y estructuras que conecten distintos fragmentos textuales hicieron de la yuxtaposición la principal estrategia cohesiva, y, en tal sentido, el avance temporal de las acciones se deduce fundamentalmente del avance textual. Sumado a ello, en varios de estos textos los acontecimientos incluidos no constituyeron parte del mismo “todo”, sino más bien eventos aislados de similar naturaleza -es decir, fue quebrada la propiedad hermenéutica de la narrativa (Bruner, 1991). Esta fragmentada construcción textual obturó en gran medida la progresión temporo-causal y se vio realizada en cierto modo por dificultades para identificar los límites formales de las palabras (sobre todo en los alumnos de los dos terceros grados), así como por un bajo dominio de la correspondencia fonográfica. Estos alumnos manifestaron en sus textos características que los acercan a distintos niveles de dominio respecto de los distintos conocimientos que involucra la escritura: mientras en un nivel morfo-ortográfico manifestaron características asimilables a instancias iniciales de la alfabetización, respecto de la construcción textual varios alumnos manifestaron características que los acercarían a instancias de confirmación de lo aprendido, logrando producir cláusulas simples de manera independiente aunque en textos con baja coherencia y cohesión, mientras que algunos alumnos de séptimo grado elaboraron textos en los con integración de eventos en estructuras textuales articuladas con mayor fluidez.

Los estilos fabulesco y de intriga y misterio fueron adoptados por alumnos de ambos grados de la Escuela-Hogar, alumnos de tercer grado de la Escuela Céntrica y alumnos de séptimo grado de la Escuela Rural. Estos alumnos coincidieron en narrar sucesos extraordinarios que tienen lugar por lo general en escenarios cercanos o cotidianos, con gran cantidad de personajes que se parecen a ellos en edad o por pertenecer a la misma comunidad. Sus textos presentaron una fuerte impronta dialógica, en unos casos incorporando distintas voces en estilo directo y otras en estilo indirecto, con un avance temporo-causal ligado al avance textual. Los alumnos que adoptaron el **estilo fabulesco** parecen haberse agrupado a partir de coincidir en el ámbito rural. Cabe destacar que los alumnos de la Escuela-Hogar cuentan con doble escolaridad, aspecto que podría llevar a que alumnos de tercer grado de esta escuela no se distanciaran demasiado en su apropiación de la escritura de alumnos de séptimo de otra escuela rural de jornada simple. Estos alumnos eligieron historias que se asemejan a fábulas por cierto sentido aleccionador, pretendiendo advertir a los oyentes respecto de sus conductas o eventuales peligros. Los personajes resultaron víctimas y victimarios, o bien benefactores y beneficiarios. Las víctimas y los beneficiarios se transformaron durante el desarrollo de la trama, tanto negativa como positivamente. Estos relatos avanzaron y se organizaron mayormente por medio del diálogo, incorporando en estilo directo las voces de los protagonistas, aunque sin una clara demarcación gráfica. Por tal razón, la lectura de estos textos requiere en cierto modo su “escucha”. Por otro lado, los alumnos que adoptaron el **estilo de intriga y misterio** concurrían al tercer grado de la Escuela Céntrica y al séptimo grado de la Escuela-Hogar. Algunas de estas historias se suscitaron por medio de una verbalización en estilo indirecto, cuya fuente es una persona conocida del mismo alumno o, simplemente, conocimiento general (“dicen que...”). Los relatos avanzaron usualmente por medio de la cópula de eventos con sus características y circunstancias; debido a que la

sucesión temporo-causal no se encontró claramente explicitada, tal sucesión deviene mayormente del avance textual. En algunos de estos textos el misterio es develado en la resolución, mientras que en otros queda en suspenso como un hecho inexplicable. Las características manifestadas por los textos de los alumnos que adoptaron estos estilos parecerían acercarse a una instancia de apropiación de la escritura en la que se produce una confirmación de lo aprendido. El amplio uso del diálogo como estrategia de construcción textual podría ser interpretado como la integración de nuevas estrategias y procesos en su producción escrita, los cuales, al estabilizarse, serían probablemente utilizados más ocasionalmente.

Por último, alumnos de séptimo grado de Escuela Céntrica adoptaron un **estilo heroico**. En estos textos fue posible observar cierta orientación literaria y una estructura textual más cercana a la narrativa prototípica. Estos alumnos se eligieron relatos en los que aparecen ciertas características de la figura del héroe, ya sea en anécdotas cómicas en primera persona en las que realizaron la picardía y la astucia, o en narrativas con cierta cuota dramática, cercanas al estilo de la literatura infanto-juvenil, en las que destacaron la perseverancia y la nobleza. Los personajes principales fueron así ellos mismos y sus amigos, actuando en escenarios cercanos y cotidianos, o príncipes y doncellas, actuando en escenarios remotos y ficticios. En ambos casos, el relato se situó en un pasado acabado. Estos textos incorporaron frecuentemente distintos recursos que les otorgaron textura y les permitieron explicar los sucesos con detalle y precisión, además de incorporar la estructura característica de las narrativas: introducción, desarrollo con un elemento irruptor, desenlace cómico o feliz y, además, un resumen o coda. La inclusión de variados pronombres brindó cohesión y evitó redundancias, y las construcciones adverbiales expandieron los acontecimientos y precisaron los medios utilizados por los protagonistas en su accionar. Las tramas avanzaron así a partir de las acciones,

conectadas frecuentemente por medio de adverbios que establecieron además conexiones lógico-causales. Las características manifestadas por estos alumnos en sus textos los acercaría a instancias de apropiación de la escritura que les permitirían crear y usar textos con un alto grado de coherencia y cohesión, integrando las palabras en estructuras específicas en función del significado que buscan transmitir, logrando así narrativas con un mayor grado de elaboración.

12.2.3. La carta de lectores

La tarea orientada a responder una carta de lectores fue guiada por una consigna escrita en la que solicitamos a los alumnos, tal como explicamos en el Capítulo 7, que respondieran una carta enviada a un diario regional asumiendo el rol de un político que propone soluciones y busca obtener el voto de la autora de la carta original. Los resultados del análisis de esta tarea nos permitieron identificar dos estilos lingüístico disursivos (puestos en evidencia a través de las dos clases obtenidas para esta tarea) que, como justificaremos a continuación, dan cuenta de dos modalidades de apropiación de la escritura, oponiendo fundamentalmente los ámbitos periférico-marginal y céntrico-residencial, y acercando en distintos grados y modos los textos de los alumnos a las formas textuales canónicas presentadas en el Capítulo 7 (ver Figura 12.3). En este caso, se trata de un género híbrido en el sentido de incorporar marcas gráficas epistolares y un marco dialógico entre el emisor y el destinatario, y secuencias informativas en las que se dan a conocer hechos de dominio público a través de la publicación de la carta en un medio de comunicación. El emisor frecuentemente expresa opiniones y hace uso de distintos recursos retóricos, de acuerdo con las intenciones comunicativas específicas, las que influirán también sobre el registro utilizado.

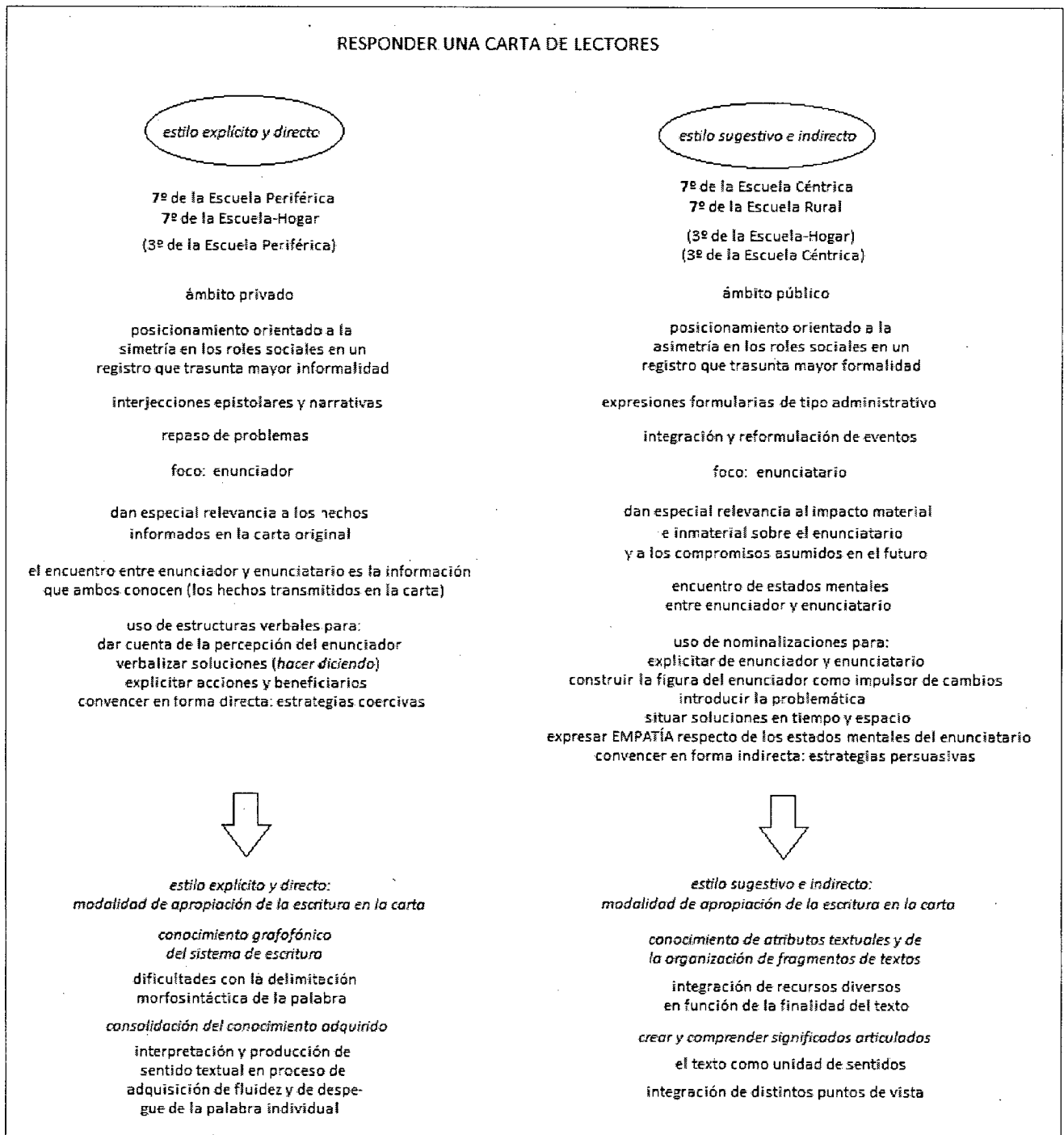


Figura 12.3: Estilos lingüístico-discursivos y modalidades de apropiación de la escritura en la carta.

Si bien ambos estilos fueron adoptados por alumnos de tercer y séptimo grado, en ambos casos las características de cada uno parecen estar definidas fundamentalmente por los alumnos de séptimo grado.

El estilo **explícito y directo** fue adoptado principalmente por alumnos de la Escuela Periférica y la Escuela-Hogar. Las cartas redactadas por estos alumnos se caracterizaron por un registro que se orienta a la informalidad –o que oscila en algunos casos entre la informalidad y la formalidad- y por la mixtura informativa y textual, entrelazándose fórmulas e interjecciones típicamente epistolares (e incluso conversacionales) y típicamente narrativas, así como secuencias que hacen explícito el marco dialógico entre emisor y receptor, y secuencias narrativas por medio de las cuales los alumnos realizan un recuento de los problemas informados en la carta original. En tal sentido, se destacaron en estos textos las acciones pasadas y las percepciones y estados de quienes fueron perjudicados por tales acciones. La integración textual de estas secuencias se realizó fundamentalmente a través de conexiones copulativas y subordinación sustantiva, codificando mayormente estas últimas los fenómenos y las verbalizaciones referidas o dirigidas a la destinataria, por medio de las cuales se suelen informar las soluciones propuestas. Estas verbalizaciones dan en gran medida cuerpo a las cartas y son presentadas en varios casos como la solución misma. Estos alumnos parecerían focalizar en aquellos aspectos que ellos mismos tienen en común con la destinataria de la carta (la información que ambos comparten respecto del problema y una posición social simétrica, es decir el rol social “real” compartido). Los recursos utilizados podrían estar indicando ciertas características de la imagen del contexto que tienen estos alumnos y sus particulares pautas de regulación pragmática: posiblemente la persuasión –que se acerca más a la coerción- para que otra persona actúe de determinado modo sea concebida en términos de dar indicaciones directas, y verbalizar propuestas o soluciones sea en principio un modo parcial de ejercer el rol asignado, ya que este recurso sugiere más un cumplimiento con la situación de escritura propuesta por la consigna que con la “metasituación comunicativa” de la carta. Esto parecería sugerir cierto desconocimiento o

falta de práctica con situaciones de escritura que impliquen para los alumnos un corrimiento de su rol, resolviendo situaciones no habituales asumiendo –al menos ficticiamente- otra posición social. En tal sentido, podríamos pensar en cierta continuidad entre el uso de un registro informal y el corrimiento parcial de sus roles sociales, ya que la posibilidad de conocer y dominar distintos registros se encuentra intrínsecamente relacionada con la participación en situaciones diversas que exceden el ámbito de lo privado. La exposición reiterada y las posibilidades de práctica en diferentes situaciones comunicativas favorecen desarrollar habilidades comunicativas orientadas a distintas circunstancias e interlocutores. En tal sentido, las características de los textos de estos alumnos podrían sugerir que las instancias de interacción en contextos formales y situaciones asimétricas en las que impera utilizar recursos lingüístico-discursivos para obtener el resultado deseado no resultarían una práctica frecuente.

Consideradas en conjunto, estas características parecerían indicar, similarmente a lo mencionado para la primera agrupación de alumnos de la narración, alumnos que manifestarían distintos niveles de dominio en diferentes áreas de conocimiento respecto de la escritura. La inestabilidad morfo-sintáctica de la palabra podría ser interpretado como un aspecto de la alfabetización inicial no internalizado aún acabadamente, en tanto que la forma de integrar la información en el texto, respecto de expresar de manera explícita las intenciones que subyacen a la producción textual, podría sugerir que cierto conocimiento respecto de la producción e interpretación de sentido en textos escritos se encuentra en un proceso de adquisición de fluidez y de despegue de la palabra individual. Es decir, parecería que la interpretación del sentido se encontraría estrechamente vinculado a la sumatoria de las partes y anclado en gran medida a las palabras individuales. De este modo, podría interpretarse que los alumnos se encuentren en

proceso de desarrollo de una lectura más global o integrada, en la que el sentido surja de la combinación y no de la suma de las partes.

Por otro lado, el estilo sugestivo e indirecto fue adoptado principalmente por alumnos de la Escuela Céntrica y de la Escuela Rural. Las cartas escritas por estos alumnos incluyeron gran cantidad expresiones formularias en un estilo vinculable al ámbito de la administración pública, utilizando un registro con orientación formal. Estos alumnos construyeron al enunciador como impulsor de cambios y situaron las soluciones propuestas espacial y temporalmente. Los problemas informados en la carta original fueron reformulados destacando el estado mental del enunciatario, presentado como impulsor de futuras soluciones. Tales soluciones fueron presentadas como compromisos a futuro y fueron formuladas en un estilo asertivo y expositivo-explicativo. El foco pareció depositarse en el impacto material e inmaterial que tales problemas tuvieron sobre el enunciatario, buscando mostrar empatía hacia los damnificados como forma de persuasión adoptando un posicionamiento asimétrico respecto de ellos, aunque de mutua colaboración (por ejemplo, se agradece la información de los problemas y se establece un compromiso relativamente tácito entre el apoyo electoral de los habitantes y la búsqueda de soluciones del político). En conjunto, estas características parecerían sugerir una elaboración textual pensada para una circulación pública. En estas cartas los alumnos parecen haber buscado recursos en cierto modo indirectos para persuadir a su interlocutor y obtener su voto. Ciertas estrategias (como la mención a las dificultades de acción sin un puesto ejecutivo -para lo cual hace falta contar con votos-, la presentación de soluciones como el resultado de una preocupación del enunciador y la utilización de formas verbales condicionales) sugieren que los alumnos consideran el estado mental del interlocutor (sus conocimientos, creencias y deseos), buscando que éste adhiriera a la propuesta en forma voluntaria, fundamentalmente a partir de la interpretación integral que el lector realiza del

texto y del reconocimiento de la empatía del enunciador. De este modo, parecería que estos alumnos comienzan a integrar diferentes puntos de vista y recursos lingüístico-discursivos de acuerdo con sus intenciones comunicativas. La articulación de los distintos fragmentos del texto sugiere una búsqueda de construcción de sentidos en la que las distintas partes responden a la finalidad persuasiva perseguida por el enunciador. Estos alumnos utilizaron las soluciones propuestas como “trampolín” persuasivo, mostrando así cierta plasticidad en el uso de recursos lingüístico-discursivos para cohesionar el texto conservando la coherencia y ajustándose a una situación comunicativa no habitual.

12.2.4. Las instrucciones

La última tarea de escritura se orientó, como fue explicado en el Capítulo 7, a que los alumnos escribieran instrucciones para que un personaje ficcional aprendiera a jugar a las escondidas. Esta tarea fue guiada por una consigna escrita en la que incorporamos otras instrucciones a modo de demostración. Los resultados del análisis de esta tarea nos permitieron identificar dos estilos lingüístico discursivos (puestos en evidencia a través de las dos clases obtenidas para esta tarea) que dan cuenta de dos modalidades de apropiación de la escritura, oponiendo a los alumnos de acuerdo con el grado al que concurrían, tercero o séptimo, y acercándolos en distintos grados y modos a las formas del texto instruccional prototípico presentadas en el Capítulo 7 (ver Figura 12.4). Tales formas se caracterizan fundamentalmente por una instancia didáctica diferida en la que un emisor relativamente experto transmite indicaciones en forma explícita a un destinatario relativamente inexperto. Los textos instruccionales prototípicos se caracterizan por la sistematización y ordenamiento explícito de las directivas, aspectos que demandan un alto grado de planificación y manejo de vocabulario específico.

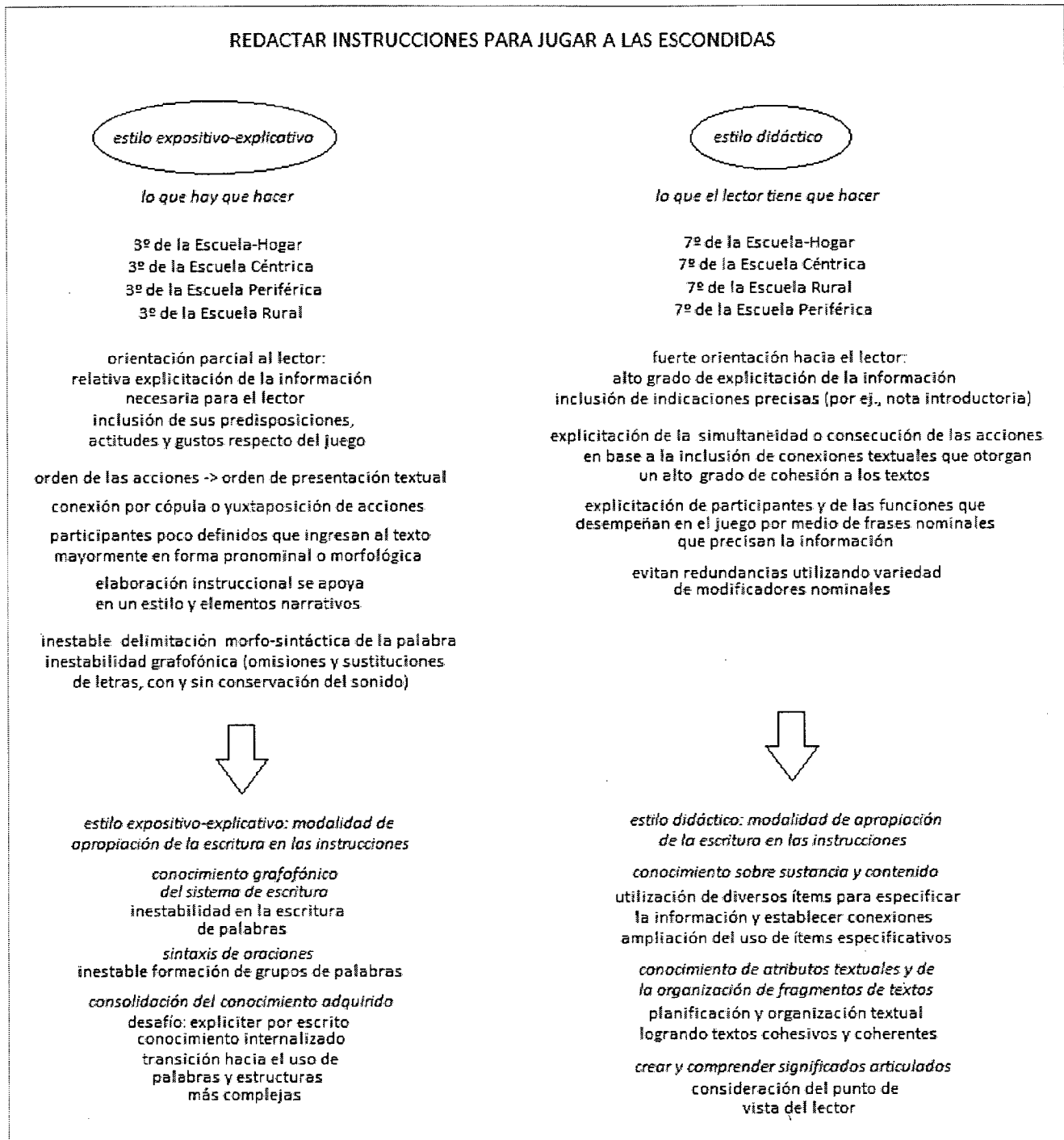


Figura 12.4: Estilos lingüístico-discursivos y modalidades de apropiación de la escritura en las instrucciones.

Ambas agrupaciones de alumnos lograron explicar cómo llevar a cabo el juego, indicando las acciones y los pasos que deben ser realizados. Las diferencias fundamentales entre ellas se relacionan en esta tarea al grado de especificación y

precisión en la expresión escrita tanto del modo de llevar a cabo las acciones y de su sucesión, como del papel que desempeña cada participante.

Alumnos de tercer grado de las cuatro escuelas adoptaron un **estilo expositivo-explicativo**. El foco de sus instrucciones se encontró en las construcciones verbales, enlazadas en el texto en forma copulativa o por yuxtaposición. En tal sentido, el orden temporal de las distintas acciones que deben ser realizadas para llevar a cabo el juego derivó del orden en el que fueron enunciadas en el texto. La mención a los participantes pareció realizarse con fuerte dependencia contextual, ya que ingresaron al texto mayormente en forma pronominal o en la morfología verbal, siendo estas referencias por momentos ambiguas y de esforzada interpretación para el lector. Estos textos integraron pasajes instruccionales con matices narrativos y explicativos, en los que incluyeron su propia predisposición, actitudes e impresiones respecto del juego -las cuales en principio no se ajustan al tipo textual ni resultan del todo funcionales al destinatario- y también ciertas máximas generales para un desenlace exitoso (como no hacer trampa y tratar bien a los compañeros). Estos textos (en especial los correspondientes a alumnos de escuelas rurales) se caracterizaron además por una inestable segmentación de palabras y correspondencia fonográfica, presentando gran cantidad de sustituciones y omisiones de letras y diacríticos, e incluso elisión de palabras completas en perífrasis verbales. En conjunto, parecería que el texto instruccional implicó para estos alumnos altas demandas en elaboración, en tanto requerir un alto grado de planificación y organización, así como la explicitación por medio de recursos lingüístico-discursivos exclusivamente considerando las necesidades del lector. No obstante ello, estos alumnos lograron (con diferentes matices distintos alumnos) explicar cómo llevar a cabo el juego; algunos de estos alumnos se apoyaron en la estructura narrativa para hacerlo, en tanto que otros se orientaron más definidamente al tipo textual específico e incorporaron elementos y

estructuras que otorgaron mayor precisión (marcadores discursivos de orden, estructuras preposicionales y adverbiales, explicitación de distintas alternativas en función del desarrollo que puede ir adoptando el juego), conforme la consigna propuesta.

Alumnos de séptimo grado de las cuatro escuelas adoptaron un **estilo didáctico**. Estos alumnos se centraron en guiar al lector a través de sus instrucciones (uno de los textos más típicos, incluso, integra al comienzo una nota introductoria dirigida al destinatario de las instrucciones donde se le anticipa lo que leerá). En tal sentido, cobraron relevancia las conexiones textuales, por medio de las cuales establecieron con un alto grado de precisión la consecución o simultaneidad de las sucesivas instrucciones. Los textos se apoyaron fuertemente en elementos y estructuras nominales para introducir a los participantes y las funciones que desempeñan en el juego, e incorporaron gran cantidad de indicaciones espaciales y temporales, orientando al lector respecto de dónde y en qué momento tienen lugar las distintas instancias del juego. Las estructuras nominales incluyeron variedad de especificadores, que aportaron referencias precisas evitando redundancias. En conjunto, estas características dieron cuenta de un estilo orientado por una intención didáctica que considera la perspectiva de aquél a quien van dirigidas las instrucciones. La utilización de diversos especificativos para precisar la información y estructuras que sitúan el tiempo, el espacio y la relación entre las acciones guiaron al lector, mostrando una instancia de planificación que redundaba en una organización textual que brinda gran cantidad de pistas interpretativas.

12.2.5. Un recorrido por las producciones textuales a lo largo de las cuatro tareas

En base al análisis de los estilos lingüístico-discursivos adoptados y las modalidades de apropiación de la escritura que permiten inferir aprendizajes distintivos

en las diversas agrupaciones de alumnos a lo largo de las cuatro tareas pudimos observar, además de las asociaciones entre alumnos efectivamente encontradas, aquellas asociaciones que no se produjeron: concretamente, el tercer y el séptimo grado de la Escuela Rural no se asociaron en una misma agrupación, como tampoco lo hicieron el tercer y el séptimo grado de la Escuela-Hogar. Por otro lado, el tercer y el séptimo grado de la Escuela Céntrica se asociaron en la carta de lectores, mientras que el tercer y el séptimo grado de la Escuela Periférica lo hicieron también en esta misma tarea y también en la narración. No obstante, como ya mencionamos, las dos agrupaciones resultantes en la tarea de la carta de lectores parecen haberse definido fundamentalmente por alumnos de séptimo grado (de hecho, en ambas los parangones se integran exclusivamente por alumnos de estos grados), lo cual, simplificando un poco los resultados, implicaría que sólo los dos grados de la Escuela Periférica se asocian claramente adoptando un mismo estilo lingüístico-discursivo y manifestando características similares respecto de su apropiación de la escritura.

También encontramos dos estilos y modalidades de aprendizaje de la escritura presentados exclusivamente por un grado: los alumnos de tercer grado de la Escuela Periférica, que adoptaron el estilo enumerativo en la descripción (única modalidad en la que identificamos producciones que manifestaron a características de instancias iniciales de apropiación de la escritura exclusivamente) y los séptimo grado de la Escuela Céntrica, que adoptaron un estilo heroico en la narración. La separación de los alumnos de este séptimo grado en la tarea de la narración podría ser interpretada como un indicador de su progresivo dominio de la escritura y de una variedad de tipos textuales, entre los cuales la narrativa —en tanto forma textual primaria— comienza adoptar una estructura más elaborada (Fitzgerald y Shanahan, 2000).

En la Figura 12.5 mostramos las agrupaciones de alumnos según las modalidades de apropiación de la escritura de descripciones, narraciones, cartas de lectores e instrucciones, reorganizadas en función de las distintas instancias de apropiación de conocimiento acerca de la escritura propuestas por Fitzgerald y Shanahan (2000). Mencionamos para cada una de estas agrupaciones algunos aspectos lingüístico-discursivos distintivos:

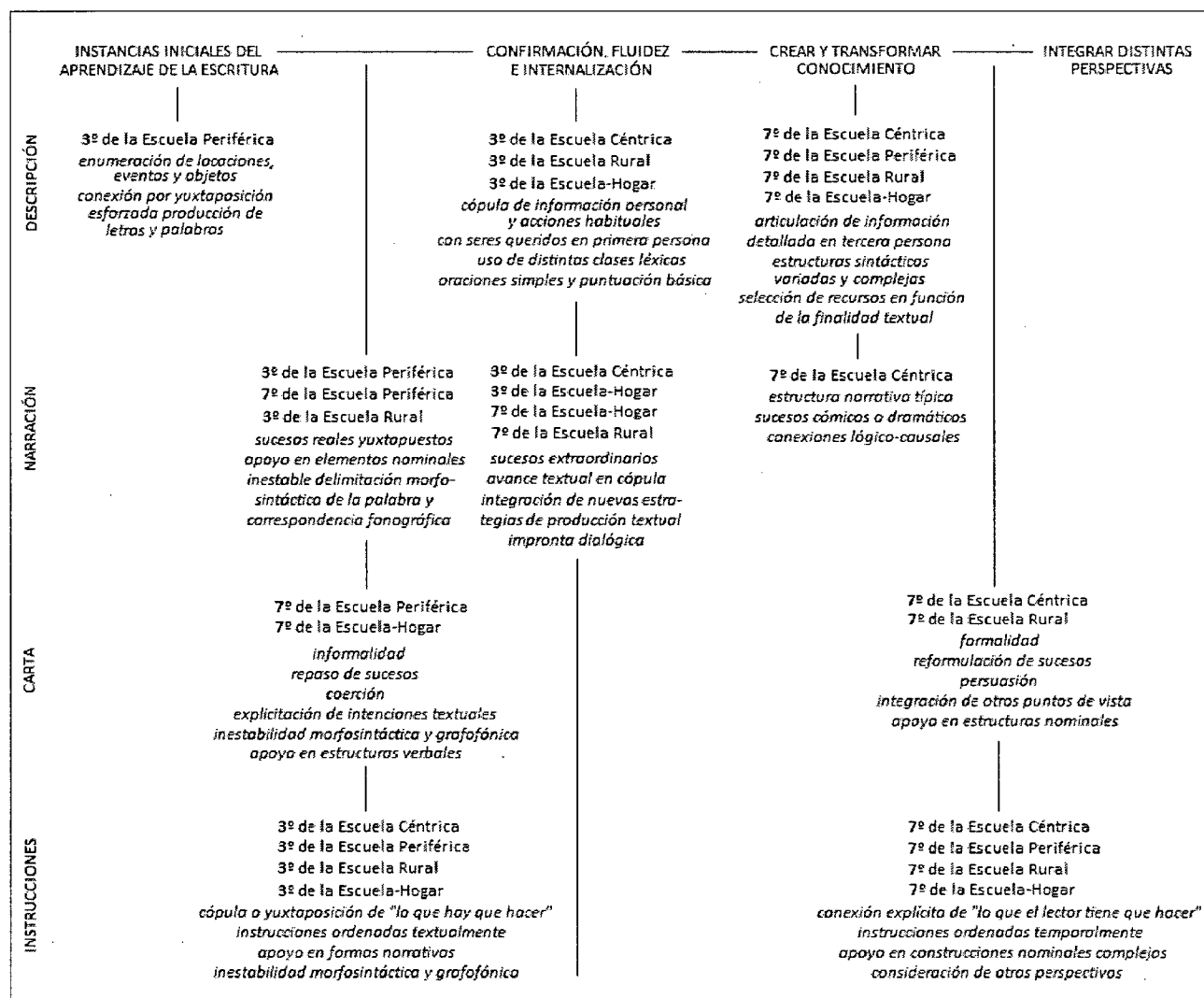


Figura 12.5: Modalidades de apropiación de la escritura en las cuatro tareas.

Las características identificadas en cada modalidad de apropiación de la escritura según el género y tipo textual a lo largo de las cuatro tareas nos mostraron la incidencia del contexto textual-discursivo sobre los recursos utilizados por los alumnos para elaborar sus textos. En tal sentido, fue posible identificar que similares recursos lexicogramaticales (por ejemplo, elementos y estructuras nominales) son explotados por diferentes grupos de alumnos según las distintas tareas, y con distinto grado de dominio e integración textual. Esto nos indica que todos los alumnos buscaron ajustar su estilo según los recursos de los que disponen a la propuesta de escritura (o a su interpretación de los requerimientos de la propuesta), seleccionando aquellos que –presumiblemente- les parecieron más adecuados para su resolución.

El uso de elementos y estructuras nominales y la forma de integrarlos en los textos se erige como un buen ejemplo de lo previo. A lo largo de las distintas clases obtenidas por medio del Análisis de Clasificación fue posible observar que las producciones cuyas características responden a instancias iniciales o de internalización en la apropiación de la escritura –en las distintas tareas- tienden a hacer uso de elementos y estructuras nominales –con diversos grados de complejidad estructural- y a recurrir a la yuxtaposición como estrategia de construcción textual. Estos recursos suelen asociarse a su vez con una inestable identificación morfo-sintáctica de la palabra (a partir de límites morfológicos establecidos con imprecisión y de elisiones de palabras completas en grupos de palabras) y con una amplia inestabilidad grafofónica. Los grupos escolares que mayor tendencia a estas características mostraron fueron los terceros grados (en particular, el tercer grado de la Escuela Periférica), así como dos séptimos, de las escuelas Periférica y Hogar, fundamentalmente en las dos tareas de escritura que menor grado de estructuración tópica y textual presentaron: la descripción y la narración. Por otro lado, nominalizaciones complejas, expandidas por medio de uso de especificativos diversos,

integradas textualmente por medio de recursos de coordinación y subordinación se acercan a formas de apropiación de la escritura orientadas a crear y transformar significado, integrando diferentes perspectivas o puntos de vista. Estos recursos caracterizaron en parte las producciones de alumnos de séptimo grado, en particular de la Escuela Céntrica, respecto de las dos tareas con mayor grado de estructuración tópica y textual: la carta de lectores y las instrucciones. Estas tareas, además, son las más orientadas a las formas que se acercan a las pautas características de las culturas letradas.

Es decir, la lectura de la Figura 12.5 nos muestra no sólo que la utilización de diferentes recursos lingüístico-discursivos resulta en gran medida dependiente del tipo de texto solicitado y de la imagen de los alumnos del contexto discursivo (es decir, de su particular interpretación –mediada culturalmente– de los requerimientos lingüístico-discursivos de la tarea de escritura), sino también que el grado de puesta en juego de dichos recursos (la fluidez en su integración textual y en su manipulación gráfica) también se ve influido por el género y el tipo de texto. En este sentido, una de las posibles interpretaciones a la mayor cantidad de estilos y modalidades identificadas en las dos primeras tareas (la descripción y la narración), cuya forma puede resultar más habitual para los alumnos, podría ser que la mayor familiaridad con el tipo textual y las menores restricciones tópicas y formales (además de tratarse de propuestas orientadas específicamente a aspectos de su propia vida) les permiten desplegar recursos lingüístico-discursivos conectados fuertemente a su persona (sus experiencias, inquietudes, gustos, edades y costumbres) y, así, sentirse en cierto modo escritores autorizados cuyos conocimientos y vivencias cuentan con un espacio propio en un texto escrito en la escuela. En contraste, la tarea que presentaba el mayor grado de estructuración tópica y textual (o, en otras palabras, la menor posibilidad de ajuste al estilo sociocultural), las instrucciones, dio como resultado una oposición entre los terceros grados por un lado y

los séptimos por otro, mostrando así la incidencia del nivel evolutivo-educativo en su resolución; mientras que la carta de lectores constituyó la propuesta con mayor orientación a la cultura letrada. Los resultados de la carta de lectores podrían ser interpretados a la luz de esta característica, ya que los estilos identificados distinguieron fundamentalmente a los alumnos según dos ámbitos: céntrico y periférico, con alumnos de escuelas rurales repartidos en ambos.

Los resultados nos hablan además de la conformación de las distintas comunidades escolares y de las distancias que las separan respecto del uso y aprendizaje de la escritura. Esta conformación dista de ser homogénea: si bien pudimos observar características en la Escuela Céntrica y en la Escuela Periférica que darían cuenta de una identidad sociocultural tal vez más marcada (de ello sería una pauta que en algún momento ambos grados de estas escuelas llegaran a unirse en una misma clase), tales identidades no constituyen un sistema separado, sino de compleja imbricación y solapamiento con características de las demás comunidades consideradas. A diferencia de las previas, ambas escuelas rurales mostraron características que responden a una mayor heterogeneidad: se asocian así alternativamente con otros grupos escolares según impere en la tarea el componente socioeducativo o el sociocultural, más cercano a sectores medios o a sectores periféricos⁴.

El abordaje exploratorio y descriptivo realizado muestra que todos los alumnos fueron capaces de producir textos que se ajustaron en distintos grados y formas a los géneros y tipos textuales solicitados por medio de las propuestas de escritura, desplegando recursos lexicogramaticales y morfo-ortográficos diferenciados, aunque para algunos alumnos esta diferenciación implicara un desafío no siempre superado. En la producción de estas tareas se puede ver cómo el fracaso en escritura es una idea dada por

⁴ Recordemos que, a excepción de la Escuela Céntrica, las restantes se nutren de alumnos de sectores rurales y de sectores periférico-marginales, aunque de distintas zonas y en diferente proporción.

el marco educativo, ya que todos los alumnos, cada uno con los recursos con los que cuenta, pudo resolver las tareas a su modo. Ello no quiere decir, desde una mirada ingenua, que la escritura no represente para los alumnos una actividad de difícil dominio y cuyas reglas no son siempre comprendidas. Muy por el contrario, de nuestros resultados se desprende una idea de fundamental importancia al ámbito educativo formal: la necesidad de brindar a los alumnos la oportunidad de conocer y utilizar distintos géneros y tipos textuales, con explicitación de las características de situaciones sociodiscursivas y de aspectos personales (en el sentido amplio que venimos utilizando de este término) de los interlocutores, buscando la comprensión y adopción de distintos puntos de vista. Los alumnos son capaces de hacer esto por sí mismos con los recursos de los que disponen y consideran adecuados (o funcionales) a las situaciones propuestas. Sin embargo, nuestros resultados sugerirían también que existe una brecha entre la cantidad de exposición e instancias de práctica de alumnos que se desarrollan en distintos entornos socioculturales y educativos respecto de distintas formas de comunicación lingüística. La escuela, entonces, se encuentra con el desafío de brindar a todos los alumnos tales oportunidades.

En palabras de Delpit (1995: 53; traducción propia):

Los docentes deben apoyar la lengua que los alumnos traen a la escuela, proveerles información respecto de un código adicional y darles la oportunidad de usar el nuevo código en un contexto no amenazador de comunicación real.

Las diferencias en cuanto a la plasticidad para resolver distintas situaciones comunicativas se encontrarían imbricadas con lo que los alumnos, en tanto hablantes y escritores, saben, creen y quieren al producir un mensaje, lo cual constituye la base cognitiva de la comunicación (van Dijk, 1977). Las distintas condiciones sociales que regulan la comunicación en términos pragmáticos –como la cortesía, la autoridad, etc.– operan sobre tal base cognitiva. En vistas de que el éxito comunicativo –que en la escuela

influirá sobre el recorrido escolar de los alumnos- dependerá en gran medida de que el comportamiento lingüístico-dicursivo de los alumnos se ajuste a y sea interpretado según tales estados mentales. Esta interpretación, que incidirá sobre la noción de lo apropiado y lo esperable en el ámbito comunicativo escolar, podrá repercutir sobre el mayor o menor éxito de la comunicación, en particular, escrita –y, por consiguiente, de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de y otros conocimientos por medio de ella- conforme las intenciones de los interlocutores.

Por último, nos gustaría realizar una breve mención a un aspecto subsidiario a nuestros análisis: las impresiones que algunos alumnos manifestaron espontáneamente respecto de la realización de las

¡Muchas gracias!
NADA FUE
UN PLACER

Figura 12.6: Maximiliano, 7º, Escuela Periférica. Escrito en la hoja de la narración.

tareas de escritura y de su participación en este estudio, algunas de las cuales fueron expresadas por escrito e incorporamos a continuación a modo ilustrativo (ver figuras 12.6 a 12.9). En general, para los niños fue una experiencia valorada positivamente, a pesar de que para muchos de ellos consistió en una actividad con una importante demanda (no sólo cognitiva; en reiteradas ocasiones alumnos de ambos grados en distintas escuelas señalaron que les “dolían los dedos” de tanto escribir). A lo largo de los diferentes

GRASIAS SD
TE
QUIERO
MUCHISIMO

Figura 12.7: Liliana, 3º, Escuela Rural. Escrito (y dibujado) detrás de la hoja de la descripción.

encuentros con ellos, sus expectativas respecto del tipo de texto que les tocaría elaborar crecía, así como sus ansias por conocer nuestra opinión respecto de los escritos y el grado de interés que sus producciones tenían para nuestro estudio. En términos generales, sus actitudes y comentarios sugirieron que no parecen contar –a excepción de los alumnos de la Escuela

Céntrica, quienes participan en un proyecto literario escolar- con suficientes espacios destinados a la escritura de textos de cierta extensión. En este sentido, valoraron el espacio surgido en

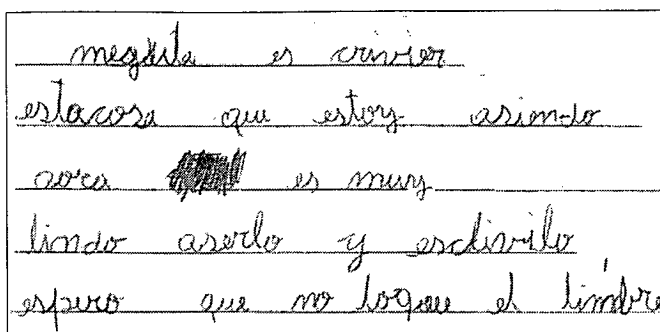


Figura 12.8: Sofia, 3º, Escuela-Hogar.
Escrito como parte del texto descriptivo.

base a este estudio, el que interpretaron como una instancia de aprendizaje más. Desde nuestra perspectiva, las impresiones de los alumnos, a pesar de haber sido registradas en forma ocasional y no sistemática, constituyen información adicional que amplía nuestra interpretación de los resultados, a saber, a la vez la necesidad de brindar a los alumnos tiempo y espacios para desarrollar textos escritos de diferentes tipos y extensión variable, con la posibilidad ad de revisarlos y editarlos, no sólo persiguiendo el objetivo de dar cuenta de los contenidos aprendidos, sino también de disfrutar por medio de la experimentación con la palabra escrita y la expresión de la subjetividad.

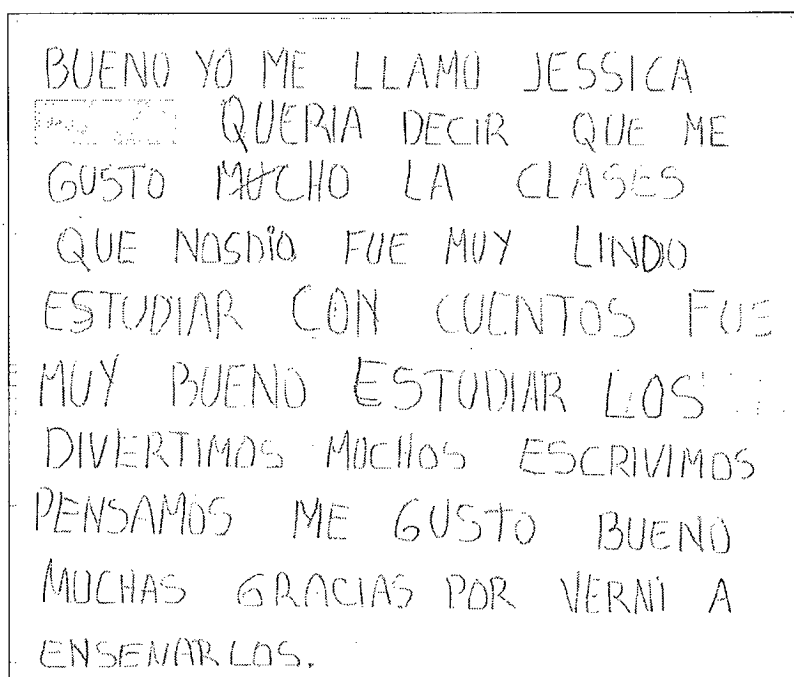


Figura 12.9: Jessica, 7º, Escuela Rural. Escrito luego de redactar las instrucciones.

12.3. IMPLICANCIAS EDUCATIVAS EN BASE A UNA INTERPRETACIÓN INTEGRADORA DE LOS RESULTADOS

Si bien fue posible observar en base a nuestros resultados que los alumnos de las comunidades escolares más desfavorecidas se encontraron con mayores dificultades para realizar las actividades de escritura propuestas, y que gran cantidad de estos alumnos aún dedica enormes esfuerzos para incorporar el código alfabético, también fue posible advertir distintos grados de ajuste entre las concepciones de los docentes de las escuelas de comunidades más desfavorecidas y los recursos desplegados por los alumnos de estas comunidades. En tal sentido, los resultados de nuestros análisis mostraron que, con distintos grados de dominio de la escritura y de complejidad sintáctico-semántica, todos los alumnos lograron elaborar textos que respondían a las consignas transmitidas, y lo hicieron con los recursos de los que disponían y desde sus propias experiencias y marco sociocultural. Similarmente, en todas las escuelas pudimos encontrar diferencias de diversa magnitud entre alumnos de ambos grados escolares. Estas diferencias resultaron menores entre los alumnos de la Escuela Periférica (confirmando parcialmente lo expresado por los docentes de esta escuela), pero en todos los casos observamos una mayor apropiación de la escritura y una reestructuración y complejización de los recursos lingüístico-discursivos utilizados para resolver las tareas. Más aún, el empoderamiento del que dieron cuenta los docentes de la Escuela Céntrica se verificó no sólo en estos alumnos, sino también en alumnos de la Escuela Rural y en alumnos de tercer grado de la Escuela-Hogar, quienes lograron asumir un posicionamiento protagónico en primera persona, dando espacio privilegiado a su intimidad y subjetividad, e incorporando diferentes estrategias de construcción textual.

Un aspecto de variación del que no dieron cuenta los docentes al responder al cuestionario se vincula al género y al tipo textual, aspecto que mostró tener influencia en

las elecciones lingüístico-discursivas de los alumnos al momento de elaborar sus escritos. Si bien pudimos observar que los alumnos de las escuelas Periférica y Rural de ambos grados presentaron una distancia menor en cuanto a la diferenciación de recursos utilizados según el género (aspecto que coincidiría parcialmente con las concepciones de los docentes de estas escuelas) en comparación con los alumnos de ambos grados de las escuelas Céntrica y Rural, podemos interpretar no obstante en base a las formas en las que buscaron ajustar sus escritos en función de las tareas propuestas, que el aprendizaje escolar no constituiría para ninguno de ellos un proceso acumulativo, sino de transformación de conocimientos. Los distintos caminos que adoptan tales transformaciones en los alumnos podrían ser interpretados, de acuerdo con nuestros resultados, como el aspecto tensionador para los docentes, a partir de encontrarse con situaciones de enseñanza-aprendizaje que no resultan claramente asimilables a los procesos de apropiación de la escritura prototípicos, en función de los cuales presumiblemente fueron formados. La percepción del “ambiente empobrecido” de los sectores marginados (Maimone y Edelstein, 2004) forma parte del desconocimiento cultural sobre aquellos sectores y de continuar midiéndolos desde los parámetros de pautas culturales principalmente escolarizadas y cercanas a los sectores medio-altos de la población. De allí la naturalización de las producciones culturales de estos sectores y su generalizada percepción (no sólo por parte de docentes) como formas “no marcadas”.

La integración de un enfoque variacionista al estudiar producciones escritas de alumnos de diferentes contextos socioculturales y en diferentes niveles educativos contribuye a profundizar la noción de la escritura como una práctica sociocultural atravesada por múltiples dimensiones. Estas dimensiones, van más allá de la apropiación de las reglas convencionales del código alfabético incluyen diversas elecciones lingüístico-discursivas, perspectivas enunciativas y articulaciones textuales.

Los resultados de nuestro trabajo sugerirían que los alumnos de las escuelas con poblaciones más desfavorecidas se encuentran vulnerados -entre otros factores que no fueron objeto de nuestro estudio- por concepciones que, en el afán de evitar situaciones de discriminación o fracaso, los subestiman, y así, “la falta de confianza en sus posibilidades puede llevarlos a no permitirles enfrentar desafíos fructíferos para su crecimiento intelectual” (Kaufman, 2006: 133-134). Tal vez por ello en la carta de lectores logren los alumnos de las escuelas Céntrica y Rural incursionar en estructuras de mayor complejidad y buscar posicionamientos con menor literalidad, mientras que los alumnos de las escuelas Periférica y Hogar optan por un anclaje mayor a la explicitación literal de posicionamientos e intenciones. En cierto modo, esta estrategia podría ser interpretada como “segura” para evitar el desacierto.

En conjunto, los resultados señalan la riqueza de presentar a los alumnos propuestas de escritura que los sitúen en el lugar de enunciadores autorizados, en las cuales puedan transmitir sus propios saberes y vivencias, o que logren responder o transformar un nuevo conocimiento en base a ellos. El intercambio, la visibilización y la discusión en clase de las diferentes modalidades, recursos y adopción de perspectivas ante tareas para las cuales puede haber más de una solución posible podría potenciar grandemente sus conocimientos y usos de la lengua escrita. Ello requiere, no obstante, reconocer en el alumno un aprendiz activo y creador de significados, considerando que tanto docentes como alumnos son agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2009).

La sensibilización respecto de las características del medio en el que se desarrollan los alumnos y la problematización de las características específicas del medio escolar – como la variedad lingüística enseñada por medio de los manuales y el tratamiento que estos mismo manuales hacen de la variación socio-regional-, potenciaría el

reconocimiento y aprovechamiento de los recursos que cada medio brinda a diario a sus niños e integrarlo, sin sesgos desprestigiantes, a prácticas escolares que favorezcan un aprendizaje multicultural, multimodal y multimedial.

12.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Mencionamos a continuación algunas limitaciones puntuales respecto del estudio con docentes y del estudio con alumnos, luego de las cuales mencionamos, también en forma puntual y acotada, algunas perspectivas futuras en la continuación de esta investigación.

Con respecto al estudio realizado con docentes, una limitación se encontró en la utilización de cuestionarios escritos, aspecto que –suponemos– no contribuyó en la explicitación de aspectos lingüísticos puntuales acerca de la lengua por parte de los docentes. Esto tal vez se deba a la indagación en forma escrita, que de por sí orienta a redescubrir el pensamiento y realizar abstracciones. Sin embargo, la modalidad escrita nos permitió acceder con una dedicación acotada de tiempo a la mayor parte de los docentes de cada una de las escuelas.

Con respecto al estudio con los alumnos, un aspecto a señalar consiste en haber trabajado con dos grados escolares en forma transversal. En tal sentido, las posibilidades de comparación se encuentran con la limitación de que no se trata de los mismos niños ni de su recorrido escolar, sino de dos momentos en una misma población escolar. No obstante, el haber realizado las tareas de escritura en el mismo año con ambos grados escolares evitó la posibilidad de cambios drásticos en la vida de la escuela.

El tipo de indagación realizada, un estudio de cuatro casos mediante procedimientos eminentemente cualitativos, impone una cautela a la hora de dar sentido a

los resultados. En tal sentido, el tratamiento de la información y las interpretaciones deben ser consideradas como aporte a una comprensión densa de universos definidos y acotados, cuya generalización no sólo sería impropia sino absurda. No obstante ello, confiamos en que la exploración realizada aporta herramientas metodológicas y conceptuales, así como información acerca de los modos de escritura de los alumnos y las concepciones de sus docentes que pueden ser de utilidad para el ámbito educativo.

Los resultados del análisis de estas producciones según cada una de las distintas tareas nos plantearon nuevos interrogantes: ¿Qué recursos lingüístico-discursivos varían y cuáles se mantienen a través de las distintas tareas en cada uno de los participantes? Dichas variaciones y recurrencias, ¿se vinculan al nivel educativo-evolutivo y/o a la comunidad escolar del alumno? ¿Qué nos dicen los resultados respecto del dominio de la lengua escrita al analizar la escritura de un mismo alumno a través de los distintos textos? En este sentido, dentro de las perspectivas futuras de trabajo nos interesa el análisis de las trayectorias de algunos de estos alumnos a lo largo de las distintas tareas. Las respuestas a estas preguntas nos darían indicios acerca de la sensibilidad de un mismo alumno al grado de estructuración de las tareas y a las especificidades de los tipos textuales y de las fuentes a las que pueden apelar para escribir, así como un panorama más rico del repertorio de sus recursos de escritura. Este estudio será parte de la continuidad posdoctoral de esta investigación, brindando una mirada focalizada en la producción de un mismo niño según diferentes contextos textuales.

Otra perspectiva futura se orienta al trabajo con docentes, tanto en instancias de investigación como de formación. Consideramos que podría aportar información de interés compartir con docentes de éstas y otras escuelas algunos de los textos producidos por los alumnos, para que ellos los valoren y delinear intervenciones docentes. Esto nos permitiría obtener un panorama mucho más preciso de sus concepciones lingüístico-

educativas, al indagar sus percepciones respecto de la variación lingüística y del aprendizaje de la escritura en base a producciones concretas de alumnos de la zona. También nos interesa trabajar con docentes formados y en formación el instrumento presentado en el Capítulo 7, bajo la modalidad de taller, aplicándolo al análisis de algunos de los textos de los alumnos, con el objetivo de que los docentes realicen aportes a este instrumento considerando los contenidos que deben ser enseñados en el nivel primario y delinear formas de trabajo en el aula.

12.5. A MODO DE CIERRE

Los resultados de este trabajo plantean la necesidad de revisar las propuestas de formación docente, contemplando que las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por las concepciones de cada docente formado o en formación respecto de múltiples y diferentes aspectos. De entre ellos, la lengua de sus alumnos resulta clave para la integración escolar, a la vez que un aspecto poco tratado desde esta perspectiva. Esto traería aparejada la necesidad de profundizar el conocimiento docente sobre las lenguas y sus sentidos sociales, así como sobre sus procesos de aprendizaje y prácticas escolares y familiares que pueden potenciar este aprendizaje.

La escritura tiende a ser conservadora frente a la variación a los cambios que se producen permanentemente en la lengua de los hablantes. No obstante ello, en tanto instancia de representación gráfica de la lengua, la variación lingüística también se manifiesta en escritura, como muestran los resultados de este trabajo.

En los ámbitos educativos en particular –así como en la sociedad en general- se impone la necesidad de problematizar la conceptualización de todas las personas como seres culturales –en este caso, que los docentes se conciban a sí mismos y sus alumnos

como seres culturales-, analizando y comprendiendo las distintas dimensiones de la diversidad sociocultural – en particular, el estrecho vínculo entre lengua, alfabetización y cultura- y reflexionando acerca de la influencia de la posición e integración social sobre los resultados educativos en diferentes grupos de alumnos (Acquah y Commins, en prensa; Nieto, 2010). La incorporación de este tipo de contenidos en la formación docente puede contribuir en forma sustancial en su preparación, no sólo al enseñar en aulas con alumnos de grupos marginados o minoritarios, sino también para enseñar en aulas con alumnos de grupos sociales “privilegiados”, considerando que la educación debe ser, como la sociedad misma, multicultural. Incorporar temas vinculados a la diversidad cultural en la formación docente, integrando en especial aspectos concretos que dan cuenta de la diversidad sociocultural específica de la zona en cuestión –ya sea en la formación inicial de los docentes oriundos en su gran mayoría de la misma región, o en la formación continua según la zona en la que se están desempeñando- favorece la toma de conciencia respecto de la necesidad de adoptar un enfoque multicultural desde la educación básica, así como incorporar una conducta reflexiva que permita identificar y desmantelar preconceptos y estereotipos –es decir, reestructurar esquemas cognitivos (Acquah y Commins, en prensa). Tal reestructuración facilitaría que los educadores adoptaran perspectivas más informadas y ancladas en el marco sociocultural de sus alumnos, repercutiendo esperablemente no sólo sobre sus enfoques de enseñanza, sino también sobre el vínculo que pueden establecer con niños de distintos entornos y con distintas experiencias de vida y, por consiguiente, sobre su integración escolar. Varias de estas cuestiones han sido discutidas en el ámbito de la educación intercultural bilingüe (donde el contacto lingüístico-cultural se produce entre lenguas diferentes), pero se circunscriben por lo general a estos espacios, contando con escasa cabida en la llamada *educación para todos*. Ampliar el alcance de dicha discusión a situaciones que podríamos

considerar de contacto a partir del encuentro entre distintas variedades lingüísticas, sería un modo de abarcar una gama de situaciones que también presentan importantes desafíos para los educadores, sin ser necesariamente igual de visibles e identificables.

REFERENCIAS

- Abercrombie, D. (1965). *Studies in Phonetics and Linguistics*. Londres: Oxford University Press.
- Acquah, E.O. y Commins, N.L. (en prensa). Pre-service Teachers' Beliefs and Knowledge about Multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*.
- Acuña, L. (1987). Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. En *Documentos del PREDAL ARGENTINA, 2, Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.
- Acuña, L. (2003a). *Oralidad y Escritura. Módulo de Capacitación N°1 para el Programa DIRLI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Acuña, L. (2003b) *El diagnóstico sociolingüístico. Módulo de Capacitación N°2 para el Programa DIRLI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Acuña, L. y Menegotto, A.C. (1993). "Las lenguas de los mapuches argentinos". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología, 14*, 9-22.
- Acuña, L. y Menegotto, A.C. (1996a). Algunas observaciones sobre variedades dialectales en Patagonia. En *Actas IV Congreso Argentino de hispanistas: "La cultura hispánica y Occidente"* (80-84). Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
- Acuña, L. y Menegotto, A.C. (1996b). El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina. *Signo & Seña, 6*, 349-379.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adger, C.T., Wolfram, W. y Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Agelvis, V. y Serrano, S. (Comps.) (2002). *Los textos expositivos: Lectura y escritura*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico Universidad de Los Andes.

- Agudo de Córscico, C. y Manacorda de Rosetti, M. (1994). *Interacción lingüística entre maestros y alumnos*. Buenos Aires: AZ Editora.
- Allwood, J., Hendrikse, A.P. y Ahlsén, E. (2010). Words and alternative basic units for linguistic analysis. En Henrichsen, P.J. (Ed.), *Linguistic Theory and Raw Sound. Copenhagen Studies in Language* (9-26). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2009). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Álvarez Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44.
- Anderson, S. (1992). *A-Morphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appel, R. y Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Baayen, R.H. (2008). *Analyzing Linguistic Data. A Practical Introduction to Statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baccalá, N. y de la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza. En Rajman, M. y Chapellier, J.C. (Eds.), *Analyse Statistique des Données Textuelles* (519-526). Lausanne: EPFL.
- Baccalá, N. y Montoro, V. (2008). Introducción al Análisis Multivariado. *Cuaderno Universitario 51*. Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ball, A.F. (2006). Teaching writing in culturally diverse classrooms. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (115-130). Nueva York: The Guilford Press.
- Baquero, R. (2001). Ángel Rivière y la agenda post-vygotskiana de la psicología del desarrollo. En Rosas, R. (Ed.), *La mente reconsiderada: en homenaje a Ángel Rivière*. Santiago: Psykhé Editores.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier Apuntes pedagógicos*, revista *Apuntes N°2*. Buenos Aires: UTE / CTERA.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Niccolini, S. (Comp.), *El análisis estructural* (65-101). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Barthes, R. (1989). *The Rustle of Language*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Bauer, L. (1983). *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauer, L. (2000). Word. En Booik, G., Lehmann, Ch. y Mugdan, J. (Eds.), *Morphologie: ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung / Morphology: An International Handbook on Inflection and Wordformation* (247-256). Berlín: de Gruyter.
- Bécue Bertaut, M. y Valls i Marsal, J. (2000). *Manual de introducción a los métodos factoriales y clasificación con SPAD*. Barcelona: Servei d'Estadística Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible En <http://sct.uab.cat/estadistica/sites/sct.uab.cat.estadistica/files/manualSPAD.pdf>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V., Yates, Ch., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. y Abbott, R. (1992). Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.
- Bernstein, B. (1974). Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En Garvin, P. y Lastra, Y. (Comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (357-374). México: U.N.A.M.
- Bernstein, B. (1979). Social class, language and socialization. En Lee, V. (Ed.), *Language Development* (310-328). Londres: Croom Helm.
- Biber, D. (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1992) The Multi-Dimensional Approach to Linguistic Analyses of Genre Variation: An Overview of Methodology and Findings. *Computers and the Humanities*, 26(5/6), 331-345.
- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En Herrera de Bett, G. (Comp.), *Lengua y literatura. Temas de enseñanza e investigación* (43-52). Córdoba: Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). La escritura del lenguaje dominguero En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (247-270). México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Blas Arroyo, J.L. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos*, 34, 47-72.
- Bloomfield, L. (1935/2005). *Language*. Delhi: Motilal Banarsidass.
- Borzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Noveduc.
- Borzone de Manrique, A.M. (2006). *Conocimientos y conceptos claves para una propuesta de alfabetización intercultural*. Trabajo presentado en el IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Cultura e Diversidade, Peltas, Estado de Rio Grande do Sul, Brasil.
- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2008). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires: Aique.
- Bosque, I. (1999). El nombre común. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (3-76). Madrid: Espasa.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: R.A.E.-Espasa Calpe.
- Bottero, J. (1995). La escritura y la formación de la inteligencia en la antigua Mesopotamia. En Bottéro, J., Vandermeersch, L., Lapacherie, J., Fraenkel, B., Herrenschildt, C. y Morrison, K., *Cultura, pensamiento, escritura* (19-28). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bouvet, N.E. (2006). *La escritura epistolar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24(2), 2-17.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En Eisner, E. (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (97-115). Chicago: The University of Chicago Press.

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calvet, L.J. (1996). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Calvet, L.J. (2001). Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, 16, 71-117.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52), 149-162.
- Catach, N. (1996). La escritura en tanto plurisistema, o teoría de L prima. En Catach, N. (Comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita (XX)*. Barcelona: Gedisa.
- Cazden, C.B. (2000). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (209-229). México: Siglo XXI.
- Censabella, Marisa (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Chafe, W. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En Olson, D.R., Torrance, N. y Hildyard, A. (Comps), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing* (105-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. y Tannen, D. (1987). The Relation between Written and Spoken Language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407.
- Chambers, J. K. y Trudgill, P. (1994). *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- Chireac, S.M., Huguet Canalis, Á., Janés Carulla, J., Navarro Sierra, J.L., Querol Coronado, M., Sansó Galiay, C. (2009). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Madrid: IFFIE.

- Ciapuscio, G.E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Cobo Aseguinolaza, F. y do Cebrerio Rábade Villar, M. (2006). *Manual de teoría de la literatura*. Madrid: Castalia Universidad.
- Colombo, F. y Soler, M.Á. (Coord.) (2003). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: UNAM.
- Cook-Gumperz, J. (1988a). La construcción social de la alfabetización. En Cook-Gumperz, J. (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (15-30). Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1988b). Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable? En Cook-Gumperz, J. (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (31-60). Barcelona: Paidós.
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. (1991). *The Writing Systems of the World*. Cambridge: Blackwell.
- Crivisqui, E. (1993). Análisis Factorial de Correspondencias. Asunción: Editorial de la Universidad Católica de Asunción.
- Cruz Moya, O. (2004). Aportaciones de la lingüística crítica a la enseñanza del español como lengua extranjera. En Ruhstaller, S. y Berguillos, F.L. (Coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (61-70). Madrid: Edinumen.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (Coords.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (113-132). Barcelona: Horsori.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Caíno, G., Huarte, M. F., Baudino, V. y Ayastuy, R. (2001). El discurso en clase de maestros de nivel primario en distintos sectores socioculturales. *Estudios Pedagógicos*, 27, 23-41.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M.F., Sola, G. y Pozo, J.I. (2002). “¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados”. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.

- de la Cruz, M., Scheuer, N. y Huarte, M.F. (2006). Las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria: veo de dónde vienes y sé cómo hablarte. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (189-203). Barcelona: Grao.
- ***de la Cruz, M., Scheuer, N. y Pedrazzini, A. (2012). *Asesoramiento y capacitación a distancia para investigadores en ciencias sociales en el uso de análisis multivariados. Volumen 1: La lexicometría. Cuadernos Universitarios*, 56. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- DeLoache, J.S. (2011). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. En Goswami, U. (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (312-336). Malden: Wiley-Blackwell.
- Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, (58)3, 280-298.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. Nueva York: The New Press.
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En Bosque, I. y Demonte, V. (editores eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española (Tomo I)* (129-215). Madrid: R.A.E.-Espasa Calpe.
- Demonte, V. (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. *Revista Circunstancia*, 1. Madrid: Instituto Universitario de Investigaciones Ortega y Gasset. Extraído el 20/01/2009 desde www.ortegaygasset.edu
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Desbordes, F. (1988). La pretendida confusión de lo escrito y lo oral en las teorías lingüísticas de la Antigüedad. En Catach, N. (Comp.), *Hacia una teoría de la lengua escrita* (33-42). Barcelona: Gedisa.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Diuk, B. (2000). Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados. Trabajo presentado en la 23ª Reunión de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, septiembre, Caxambu, Brasil.
- Dixon, R.M.W. y Aikhenvald, A.Y. (2002). Word: a typological framework. En Dixon, R.M.W. y Aikhenvald, A.Y. (Eds.), *Word: A Cross-Linguistic Typology* (1-41). Cambridge: Cambridge University Press.

- Döbert, H., Klieme, E. y Sroka, W. (Eds.) (2004). *Conditions of School Performance in Seven Countries: A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results*. Münster: Waxmann.
- Donald, M. (1991). *Origins of the Modern Mind. Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Donald, M. (1993). Précis of *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Donald, M. (2000). Cognitive evolution and the definition of human nature. En *Philosophy of Science Monographs*. Little Rock, Arkansas: Morris Foundation.
- Donovan, C.A. y Smolkin, L.B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (115-130). Nueva York: The Guilford Press.
- Dowty, D. (1991). Thematic Proto-Roles and Argument Selection. *Language*, 67(3), 547-619.
- Dubin, F. y Kuhlman, N.A. (1992). The dimensions of cross-cultural literacy. En F. Dubin, R. y Kuhlman N.A. (Eds.), *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing (v-x)*. Englewood Cliffs: Regents/Prentice Hall.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, 1(1). Extraído el 28/09/2009 desde www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm
- Eggs, S. y Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. En Van Dijk, T.A. (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (230-256). Londres: Sage.
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Nueva Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fajre, C. y Arancibia, V.H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 121-138.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(3), 325-340.
- Fernández, C. (2005) *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación, Dirección Publicaciones.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2000a). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 25-37.
- Ferreiro, E. (2000b). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M., *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (128-154). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (Coord.) (2002a). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002b). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979/2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filinich, M.S. (2003). *La descripción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En Weinert, F.R. y Kluwe, R.H. (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (21-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (Coord.) (2004). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca: Asoc. B. Rivadavia.
- Ford, C.E. (1984). The Influence of Speech Variety on Teachers' Evaluation of Students with Comparable Academic Ability. *TESOL Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Salamanca: Siglo XXI.
- García Negroni, M.M. (2010). *Escribir en español: claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Garton, A. y Pratt, Ch. (1998). *Learning to be Literate: The Development of Spoken and Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: The Falmer Press.

- Gelb, I. (1963). *A Study of Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An Introduction (Vol. 1)*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967/2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Rutgers: Transaction Publishers.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gómez, M.M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Gómez Torrego, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales* (3323-3389). Madrid: Espasa.
- González Calvo, J.M. (1992). Sobre partes de la oración: Artículo, pronombre, adverbio, interjección. *CAUCE*, 14-15, 87-111.
- González Calvo, J.M. (1999). Sobre la palabra y las clases de palabras. *Revista Española de Lingüística*, (30)2, 309-329.
- Goody, J. y Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En Goody, J. (Comp.), *Literacy in Traditional Societies* (304-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gray, W.S. (1956). *The Teaching of Reading and Writing*. Chicago: Scott Foresman.
- Greenacre, M.J. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Greenacre, M.J. y Blasius, J. (Eds.) (1994). *Correspondence Analysis in the social sciences*. Londres: Academic Press.
- Gumperz, J.J. (1974). Tipos de comunidades lingüísticas. En P. Garvin y Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (234-246). México: U.N.A.M.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haarmann, M. (1995). *Early Civilizations and Literacy in Europe: An Inquiry into Cultural Continuity in the Mediterranean World*. Berlin: de Gruyter.
- Halliday, M.A.K. (1974). Some Aspects of Sociolinguistics. En Jacobsen, E. (Ed.), *Interactions between Linguistics and Mathematical Education: Final Report of the Symposium by UNESCO, CEDO and ICMI, Nairobi* (64-73). París: UNESCO.

- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1990). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Funcional Grammar* (segunda edición). Nueva York: St Martin's Press.
- Halliday, M.A.K. (2007). Literacy and Linguistics. A Functional Perspective. En Webster, J. (Ed.), *Language and Education (Collected Works of M.A.K. Halliday, Volume 9)*. Londres: Continuum.
- Hamon, Ph. (1991). *Introducción al análisis de lo descriptivo*. Edicial: Buenos Aires.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Harris, R. (2001). *Rethinking Writing*. Nueva York: Continuum.
- Haspelmath, M. (2011). The indeterminacy of word segmentation and the nature of morphology and syntax. *Folia Linguistica*, 45(2), 31-80.
- Heredia, L.D. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Heinemann, W. y Viehweger (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen Niemeyer.
- Hipogrosso, C. y Malcuori, M. (1994). Tipología de los textos escritos. En Hipogrosso, C. y Pedretti, A. (Comps.), *La escritura del español*. F. H. C. E.-Departamento de publicaciones: Montevideo.
- Houser, M.L. y Frymier, A.B. (2009). The role of student characteristics and teacher behaviors in students' learner empowerment. *Communication Education*, 58(1), 35-53.
- Huamán, M.Á. (2003). Crítica de la escritura. En Espino Relucé, G. (Comp.), *Tradición oral, culturas peruanas: una invitación al debate* (97-108). Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Huguet Canalís, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.

- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin y Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (48-89). México: U.N.A.M.
- Johnston, B. (1996). *The Linguistic Individual: Self Expression in Language and Linguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Kaufman, A.M. (2006). La inclusión de los niños en el mundo letrado. En Gvirtz, S. y de Podestá, M.E. (Comps.), *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza* (125-174). Buenos Aires: Granica.
- Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kellogg, R.T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Klein, P.D., Boman, J.S. y Prince, M.P. (2007). Developmental trends in a writing to learn task. En Torrance, M., van Vaes, L. y Galbraith, D., *Writing and Cognition: Research and Applications* (201-218). Amsterdam: Elsevier.
- Labov, W. (1972a). *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). The transformation of experience in narrative syntax. En Labov, W., *Language in the Inner City* (354-396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Lebart, L., Salem, A. y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- Lee, D.Y.W. (2001). Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3), 37-72.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1955/2012). *Tristes tropiques*. Nueva York: Penguin Books.
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198.

- López García, M. (2006). La variedad geográfica del español en el género “manual escolar”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(1), 42-50.
- López García, M. (2009). Entre el purismo hispánico y la variedad regional: la configuración de la lengua argentina. En *Actas del XI Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- López García, M. (2010a). Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿La lengua materna es la lengua de la “madre patria”? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 89-108.
- López García, M. (2010b). Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización. *Olivar. Revista de Literatura y Cultura Españolas*, 11(14), 163-178.
- López García, M. (2011). Implicancias glotopolíticas del estilo dialógico en los manuales escolares. *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita*, 11, 13-31.
- Lucariello, J. (1995). Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology. *Human Development*, 38(1), 2-18.
- Luria, A.R. (1998). The development of writing in the child. En Kohl de Oliveira, M. y Valsiner, J. (Eds.), *Literacy in Human Development* (15-56). Stamford: Ablex.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maciá, M. (2000). *El bálsamo de la memoria. Un estudio sobre comunicación escrita*. Madrid: Visor.
- Maimone, M.C. y Edelstein, P. (2004). *Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella - La Crujía.
- Malvestitti, M. (1993). “Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones”. En *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*, 2, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Marks, M.B. y Heffernan-Cabrera, P. (1977). Teachers’ Attitudes towards Minority Group Students: Is Pygmalion Turning the Tables? *TESOL Quarterly*, 11(4), 401-406.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: A. Machado.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el

- aprendizaje. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (171-187)*. Barcelona: Grao.
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 3: Entre la oración y el discurso. Morfología (4052-4213)*. Madrid: Espasa.
- Martin, J.R., Matthiessen, Ch. y Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. Arnold: London.
- Matthews, P. (1972). *Inflectional Morphology: A Theoretical Study Based on Aspects of Latin Verb Conjugation*. Cambridge University Press.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research (115-130)*. Nueva York: The Guilford Press.
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2010). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. En Bazerman, Ch. (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text (451-470)*. Nueva York: Routledge.
- Menegotto, A. (2003). La adquisición del lenguaje. En Acuña, L. (Comp.), *La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe. Módulo de Capacitación N°3 para el Programa DIRLI (29-36)*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Morimoto, Y. y Pavón Lucero, M.V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros (Colección "Cuadernos del español N°96").
- Moure, J. L. (2004). *Norma nacional y prescripción. Ventajas y perjuicios de lo tácito*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, noviembre, Rosario.
- Namakforoosh, M.N. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Nelson, K. (2002). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. Nueva York: Routledge
- Offord, M. (2001). *French Words. Past, Present and Future*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Olive, T., Favart, M., Beauvais, C. y Beauvais, L. (2009). Children's Cognitive Effort and Fluency in Writing: Effects of Genre and of Handwriting Automatisations. *Learning and Instruction*, 19, 299-308.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa Lea.
- Olson, D. (2009). The history of writing. En Beard, R., Myhill, D., Riley, J. y Nystrand, M. (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development (6-16)*. Londres: SAGE Publications.
- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega de Hocevar, S.E. (2008). "Hacia la alfabetización: ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial?". *X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI"*. Mendoza, 25 al 27 de septiembre.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Pérez Cortés, S. (2004). *Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua*. México: Siglo XXI.
- Pérez-Echeverría, M.P., Martí, E. y Pozo, J.I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22(2), 133-147.
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (55-94)*. Barcelona: Grao.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1996). Writing and written language in children's development. En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. (Eds.), *Children's Early Text Construction (3-23)*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos (29-53)*. Barcelona: Grao.

- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-132). Barcelona: Grao.
- Pottier, B. (1961). Sobre el concepto de “verbo auxiliar”. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 15, 325-331.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En MacArthur, Ch.A., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (54-66). New York: The Guilford Press.
- Raiter, A. (2000). Registros, contextos y cambio lingüístico en la enseñanza de la lengua. En Constantino, G.D. (Ed.), *RASAL, número especial “Didáctica de la lengua”*. CD-ROM.
- Raventos, M. (2006). *Ortografía: ¿acertar o comprender?* Buenos Aires: Littera Ediciones.
- Real Academia Española (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- Reguera, A. (2008). *Metodología de la investigación lingüística: Prácticas de escritura*. Córdoba: Brujas.
- Richards, J.C., Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rist, R.G. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rist, R.G. (1987). Do Teachers Count in the Lives of Children? *Educational Researcher*, 16(9), 41-42.
- Rockwell, E. (2000). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (296-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Saenger, P. (1997). *Space Between Words. The Origins of Silent Reading*. Stanford: Stanford University Press.
- Sampson, G. (1985). *Writing Systems: A Linguistic Introduction*. Stanford: Stanford University Press.

- Sánchez López, C. (1999). Los cuantificadores: Clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo 1: Sintaxis básica de las clases de palabras* (1025-1128). Madrid: Espasa.
- Sapir, E. (1912). Language and Environment. *American Anthropologist, New Series*, 14(2), 226-242.
- Sapir, E. (1921/2004). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sapir, E. (1927). Speech as a Personality Trait. *American Journal of Sociology*, 32, 892-905.
- Saussure, F. de (1916/2005). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Caíno, G. y Pozo, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13(4), 425-440.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J.I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I. y Huarte, M. F. (2006a). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (153-170). Barcelona: Grao.
- Schleppegrell, M.J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Schmandt-Besserat, D. y Erard, M. (2008). Origins and forms of writing. En Bazerman, Ch. (Ed.), *Handbook of Research in Writing. History, Society, School, Individual, Text*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senner, W.M. (1991). Theories and myths on the origins of writing: A historical overview. En Senner, W.M. (Ed.), *The origins of writing* (1-26). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Silva, M.L. (2007). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Shor, I. (1987). *Critical Teaching & Everyday Life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Shortis, T. (2007). Revoicing txt: spelling, vernacular orthography and 'unregimented writing'. En Posteguillo, S., Esteve, M.J. y Gea-Valor, M.L. (Eds.), *The Texture of Internet: Netlinguistics in Progress (2-23)*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Slater, W.H. y Graves, M.F. (1990). Investigación sobre el texto expositivo. Aportes para los docentes. En Muth, K.D. (Comp.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión (9-29)*. Buenos Aires: Aique.
- Snow, C.E. (2007). What Counts as Literacy in Early Childhood? En K. McCartney y D. Phillips (Eds.), *Handbook of Early Child Development (274-294)*. Oxford: Blackwell.
- Snow, C.E. y Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy (112-133)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, S. y Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. En Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Eds.), *Mapping the mind: Domain Specificity in Cognition and Culture (455-473)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strohm Kirchner, K. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition: A Three-Level Model of Cognitive Processing. *Human Development, 26*, 222-232.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach conventional literacy. En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. (Eds.), *Children's Early Text Construction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tale, W.H. y Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood: Ablex.
- Tannen, D. (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy (1-16)*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. Londres: Arnold.

- Tolchinsky, L. (2000). Escribir, dibujar, hacer números. En Teberoski, A. y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización. El conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje* (215-241). Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know about Writing and Numbers Before Being Taught*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tolchinsky, L. (2006). The Emergence of Writing. En MacArthur, Ch., Graham, S. y Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research* (83-95). Nueva York-Londres: The Guilford Press.
- Tolchinsky, L. (2009). The configuracion of literacy as a domain of knowledge. En D. Olson, D. y Torrance, N. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (468-486). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1996). Three accounts of literacy and the Role of the Environment. En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B., *Children's Early Text Construction* (101-125). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M.; Kruger, A.C. y Ratner, H.H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tornatore, L. (1996). Uses of witten language in primary school: Codifying, recording and interpreting. En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. (Eds.), *Children's Early Text Construction* (277-284). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- Trask, R.L. (2004). What is a Word? *Working Papers 11*, Department of Linguistics and English Language, University of Sussex. Disponible En <http://www.sussex.ac.uk/english/research/projects/linguisticspapers>
- van Dijk, T.A. (1977). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, T.A. (2003). Context and Cognition: Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1(3): 211-231.

- Varnhagen, C.K., McFall, G.P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-McDonald, H. y Kwong, T.E. (2009). lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 23(6), 719-733.
- Vázquez Villanueva, G. (1999). Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario. En Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (119-134). Buenos Aires: Eudeba.
- Verhoeven, L. (1994). Modeling and promoting functional literacy. En Verhoeven, L. (Ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications* (3-34). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Virkel, A.E. (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Vygotski, L. (1931/1997). Prehistory of the development of written language. En Rieber, R.W. (Ed.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 4: The History of the Development of Higher Mental Functions* (131-148). Nueva York: Plenum Press.
- Vygotski, L. (1934/1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.
- Whitehurst, G.J. y Lonigan, Ch.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whorf, B.L. (1956). Science and Linguistics. En Carroll, J.B. (Ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (207-219). Cambridge: MIT Press.
- Woods, A., Fletcher, P. y Hughes, A. (1986). *Statistics in Language Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, C.A. (2000). La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (321-345). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zamudio de Molina, B., Rubione, A. y Duarte, P. (1995). Pragmática argumentativa. En Marafioti, R. (Comp.), *Temas de argumentación* (47-72). Buenos Aires: Biblos.

- Zgusta, L. (2006). Multiword lexical units. En Dolezal, F.F.M. y Creamer, T.B.I. (Eds.), *Lexicography Then and Now. Selected Essays* (178-185). Tübingen: Max Niemeyer.
- Zullo, J. (2003). ¿Quién, a quién y para qué? Las cartas de lectores desde la teoría de la enunciación. En García Negroni, M.M. (Ed.), *Actas del congreso internacional La argumentación*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, 1313-1324.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Consejo Federal de Cultura y Educación (2003). *Documento "Educación en la Democracia – Balance y perspectivas"*. Aprobado por todos los Ministros en la asamblea del Consejo Federal de Educación del 27 de noviembre de 2003. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/Educacion-en-la-Democracia.pdf>
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Resolución N°214/04. Anexo 1*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html#2004
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/92468/EL_003877.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Disponible en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/index.html>
- OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society*. París: OECD.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (2002). *Alfabetización para todos una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Disponible En <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133672s.pdf>

UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Educación para todos 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Panorama regional América Latina y el Caribe.* Disponible en URL: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/EFARept2008_AL.pdf

ANEXOS

(en formato digital)

TESIS 17-4-8(CD)

433421