



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Iparraguirre, María Sol; Scheuer, Nora
“¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de
docentes de nivel primario
Estudios Pedagógicos, vol. XLII, núm. 1, 2016, pp. 139-158
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173547563009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

“¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones
lingüístico-educativas de docentes de nivel primario*

“How do my students talk and write?” Linguistic-educational conceptions
of elementary school teachers

*“Como falam e escrevem meus alunos?” Concepções linguístico-educativas
de professores do nível primário*

María Sol Iparraguirre¹, Nora Scheuer²

¹ CONICET-CCT Patagonia Norte y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 0054 294 4428505, msoliparraguirre@gmail.com

² CONICET-CCT Patagonia Norte y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, 0054 294 4428505, nora.scheuer@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo estudiamos las perspectivas de docentes de nivel primario sobre la variedad lingüística y el aprendizaje de la escritura de sus alumnos. Para ello seleccionamos cuatro escuelas de Norpatagonia (Argentina) con diferentes modalidades educativas y proveniencia social del alumnado: céntrica, periférica, rural y rural-hogar. Se propuso a todos los docentes de estas escuelas que completaran un cuestionario escrito compuesto por preguntas abiertas. Las respuestas completas fueron analizadas con lexicometría. Los resultados evidenciaron perspectivas diferenciadas respecto de sus alumnos en cuanto hablantes, escritores y aprendices, permitiéndonos inferir dos concepciones lingüístico-educativas principales. Aquella asociada a docentes de la escuela céntrica se caracterizó por valoraciones positivas sobre la lengua, la socialización y las aptitudes de sus alumnos y se aproximó a una teoría interpretativa del aprendizaje. Aquella asociada a docentes de las escuelas rural-hogar y periférica se caracterizó por visiones mayormente deficitarias y se aproximó a una teoría directa del aprendizaje.

Palabras clave: variación lingüística, escritura, aprendizaje, escuela primaria, teorías implícitas de aprendizaje

ABSTRACT

In this paper we study elementary school teachers' perspectives of their students' linguistic variety and learning to write. We selected four schools in Northwestern Patagonia (Argentina) with different educational modalities and students' social background: centrally-located, outlying, rural, and rural-home school. All teachers in these schools were asked to complete a written questionnaire composed by open-ended questions. We applied the lexicometric method to the complete transcriptions of teachers' manuscript answers. Results accounted for distinct perspectives of their students as speakers, writers and learners, which allowed us to infer two main linguistic-educational conceptions. One conception, associated to teachers from the centrally-located school, was characterized by positive valuations over their students' language, socialization, and skills, and showed traits of an interpretative theory of learning. Another conception, associated to teachers from the outlying and rural-home schools, was characterized mostly by deficit views and showed traits of a direct theory of learning.

Keywords: linguistic variation, writing, learning, elementary school, implicit theories of learning

* Este trabajo fue realizado con el financiamiento de la Universidad Nacional del Comahue a través del Proyecto de Investigación C-107 y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica a través del proyecto PICT 2014-2016. Agradecemos a Montserrat de la Cruz su asesoramiento en la aplicación del análisis estadístico y sus valiosos aportes a la interpretación de los resultados. Asimismo, agradecemos a las escuelas que nos facilitaron la realización del estudio.

RESUMO

Estudamos as perspectivas de professores do ensino primário sobre a variedade linguística e a aprendizagem da escrita dos seus alunos. Para isso, selecionamos quatro escolas de Norpatagônia (Argentina), com diferentes modalidades educativas e diferentes origens sociais dos estudantes: centro, periférica, rural e lar rural. Propusemos a todos os professores de essas escolas que completassem um questionário escrito composto por perguntas subjetivas. As respostas completas foram analisadas com o método lexicométrico. Resultados evidenciaram perspectivas diferentes sobre os estudantes enquanto falantes, escritores e aprendizes, permitindo-nos inferir duas principais concepções linguístico-educativas. A associada aos professores da escola central caracterizou-se por avaliações positivas sobre a língua, a socialização e as habilidades de seus alunos e aproximou-se de uma teoria interpretativa da aprendizagem. Já aquela associada aos professores das escolas lar rural e periférica caracterizou-se por visões principalmente deficitárias e aproximou-se de uma teoria direta da aprendizagem.

Palavras-chave: variação linguística, escrita, aprendizagem, escola primária, teorias implícitas de aprendizagem.

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje —como otros sistemas semióticos— tiene la capacidad de representar distintas esferas de la estructura sociocultural (Bourdieu, 1985; Labov, 1983; Milroy y Milroy, 1992). Entre lengua e identidad existe una estrecha conexión (Lippi-Green, 1994), que se manifiesta en las *actitudes lingüísticas* de las personas, entendidas como estados mentales que dan lugar a ciertos comportamientos respecto de la lengua de un grupo social determinado y de los miembros del grupo, hablantes de esa lengua (Appel y Muysken, 2005; Fasold, 1984; Moreno Fernández, 2009). De este modo, cuando una persona valora positiva o negativamente una determinada variedad lingüística (característica de una etnia, lugar de procedencia o nivel socioeconómico, entre otras posibilidades), también suele valorar en forma correspondiente a la persona que la habla.

Esta resonancia social del lenguaje juega un rol muy fuerte en las formas en que docentes y alumnos se representan recíprocamente y se relacionan en el contexto escolar (Labov, 1969). En otras palabras, en base a la decodificación y valoración de los usos lingüísticos que los docentes reconocen en sus alumnos y sus familias, generan en forma principalmente tácita un conjunto de presupuestos acerca de sus costumbres y valores (qué suelen comer, cómo organizan las obligaciones y el ocio, qué música y programas televisivos prefieren, cuáles son las pautas de consumo, cuáles son sus pautas de crianza), recursos (acceso a servicios básicos, nivel educativo y de ingresos, inserción laboral, bienes materiales y culturales, redes sociales) y capacidades (productivas, sociales, epistémicas, etc.) (Bourdieu, 1984; de la Cruz, Scheuer y Huarte, 2006).

Aun cuando docentes y alumnos son hablantes de una misma lengua (por ejemplo, el español), unos y otros cuentan con diferentes experiencias lingüísticas, sociales y educativas (Iparraguirre, 2010). Además, los usos lingüístico-discursivos escolares son en gran medida una construcción instaurada por los dispositivos didácticos (lineamientos, manuales, diccionarios, otras publicaciones educativas, etc.) y se basan primordialmente en la variedad lingüística de los sectores de nivel socioeconómico medio-alto de zonas urbanas de cierta zona geográfica, estableciéndose así en norma lingüística (López García, 2009, para el caso de la Argentina). Por ello, los alumnos pueden contar con diversos grados de familiaridad con las formas y usos lingüístico-discursivos esperados y valorados positivamente en la escuela (Schleppegrell, 2001). De este modo, ciertas dificultades en el

proceso de escolarización pueden suscitarse cuando el potencial de formas y significados exigido por la escuela no sintoniza con el que aprende el niño en su medio familiar (Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000; Heredia y Bixio, 1991).

Esta situación ha sido abordada principalmente a partir de dos enfoques: la *teoría del déficit*, basada en la idea de privación verbal o cultural (derivada de ciertas lecturas sobre la propuesta de códigos amplios y restringidos de Bernstein, 1964), y la *teoría de la diferencia*, basada en la noción de variación lingüística (Labov, 1969, 1983). El primer enfoque considera que los alumnos se encuentran en una situación de déficit cultural como consecuencia de desarrollarse en un ambiente –material y simbólico– empobrecido. Esto se asocia con la idea de privación verbal, según la cual la socialización de estos niños se caracterizaría por limitados e incorrectos estímulos verbales, que estarían en la base de las dificultades para elaborar conceptos abstractos y realizar razonamientos lógicos. Estas premisas implican una descalificación de la variedad lingüística y de las características de la socialización lingüística de los niños de grupos socioculturales no hegemónicos y tienden a situar las causas de los bajos resultados educativos en los mismos niños y sus familias (Bernstein, 1971). El enfoque de la diferencia explica la brecha en los resultados educativos apelando, en cambio, a las diferencias sociolingüísticas entre variedades estándares y no estándares, así como a las distintas sugerencias (Bourdieu, 1985) –transmitidas a través de aspectos verbales y no verbales de la situación comunicativa– y actitudes que emergen en situaciones sociales marcadas por jerarquías de poder simbólico.

Otro factor que incide en el recorrido escolar de los alumnos, además de la mayor o menor distancia lingüístico-comunicativa mencionada entre las formas y usos lingüístico-discursivos escolares, utilizados como medio y meta de enseñanza, y los propios de la variedad lingüística de los alumnos, está dado por las expectativas de los docentes respecto de las aptitudes y posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1992). Ahora bien, estas expectativas se encuentran mediadas por la apreciación del docente acerca de la variedad lingüística y el modo de vida de los niños (Ford, 1984; Milroy y Milroy, 1992). Las maneras en que los docentes perciben y valoran las formas de expresión de sus alumnos, sus posibilidades de aprendizaje y sus aptitudes dan cuenta a su vez de sus particulares concepciones respecto del lenguaje y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concepciones que todas las personas generan, en tanto hablantes de una lengua, y en tanto aprendices y enseñantes de conocimientos tanto lingüísticos como extra-lingüísticos. Esto cobra aún mayor relevancia en el caso de maestros de nivel primario, quienes se han formado para enseñar –no sólo, pero sí primordialmente– a leer y escribir, siendo la lengua y los usos escolares de la lengua escrita tanto el medio como la meta de tal enseñanza (Rockwell, 2000).

Siguiendo a Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006), las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje constituyen formas de representación que se elaboran y reelaboran en base a diversas fuentes a lo largo de toda la vida, a través del aprendizaje que deriva de la participación reiterada en situaciones de la experiencia personal en las que predominan ciertos patrones. Por tal razón, se sitúan fuertemente en el contexto que les dio origen, se orientan a una función pragmática (en el sentido de proporcionar formas de resolver o de actuar en determinadas situaciones) y poseen una impronta procedimental (por tratarse de un conocimiento que orienta el hacer). Así, median la toma de decisiones y forman la base de la conducta, operando de manera latente en todo lo que las personas hacen, dicen y piensan (Ortega y Gasset, 1940).

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, generadas a partir de la experiencia personal en distintos contextos educativos, pueden integrarse en teorías implícitas, entendidas como marcos conceptuales con cierto grado de coherencia y consistencia que organizan las ideas de las personas respecto de un campo de conocimiento, permitiendo interpretar, explicar e incluso predecir percepciones y acciones (Scheuer et al., 2010). A partir de estudios en diversas áreas del conocimiento y modalidades educativas, se han identificado tres principales teorías implícitas: *directa*, *interpretativa* y *constructiva* (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006). Una teoría directa se centra en los resultados del aprendizaje, los cuales son concebidos como la reproducción de un contenido disjunto y acumulativo, y son vinculados a “condiciones cuyo cumplimiento asegura el aprendizaje e, inversamente, cuyo incumplimiento lo obstaculiza” (*Op. cit.*: 121). Desde una teoría interpretativa, el resultado del aprendizaje también es concebido como una transposición de conocimientos pre-existentes –tal como en la teoría directa–, pero el foco se sitúa en cambio en la actividad del aprendiz, regulada por medio de intervenciones del enseñante con el objetivo de favorecer la apropiación más fiel posible del objeto de aprendizaje. Con respecto específicamente al aprendizaje y la enseñanza de la escritura durante la escuela primaria, de la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola y Pozo (2002) mostraron que maestros de escuelas con población de sectores marginados daban cuenta de elementos de una teoría directa, a partir de una concepción del aprendizaje como verificación de lo aprendido y de la enseñanza como transferencia de conocimientos a la mente del aprendiz. Asimismo, al reflexionar en torno a las actividades realizadas por los alumnos, su foco se encontraba en los obstáculos que observaban para el aprendizaje. A diferencia de éstos, maestros de escuelas con población de nivel socioeconómico medio daban cuenta de elementos de una teoría interpretativa, a partir de concebir el aprendizaje como la activación y conexión de conocimientos previos y la enseñanza como el encauzamiento y ampliación de tales conocimientos. Estos docentes consideraban los estados emocionales y motivacionales de los alumnos al reflexionar sobre las actividades de los aprendices, en las que destacaban la agencia de los niños en el proceso de acumulación de conocimientos y la mayor cantidad de actividades cognitivas. En los diversos estudios realizados con alumnos y docentes de todos los niveles educativos (Bengtsson, 2012; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006), sólo unos pocos evidenciaron una teoría constructiva, desde la cual se concibe que “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de una autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006: 124). Esta situación se ha explicado en términos de que el paso a una teoría constructiva requiere un *cambio conceptual*, posible al participar en entornos de aprendizaje y enseñanza acorde a estos principios (López-Iñíguez y Pozo, 2014) y que propicien procesos de reflexión. Son estos procesos de reflexión –tanto *online* durante las prácticas de enseñanza, como fuera de ellas, convirtiendo las prácticas mismas en objeto de conocimiento– los que favorecen la construcción de conocimientos sofisticados que permitan al enseñante ajustarse a la diversidad del alumnado y de las condiciones del medio escolar (Martín y Cervi, 2006).

Siguiendo a Carlino (2006: 91), las concepciones sobre la enseñanza “interactúan con las prácticas logrando naturalizar lo que no es sino una alternativa entre otras”, y así promueven que ciertas situaciones sean percibidas como más o menos posibles, al “favorecer o impedir determinadas acciones” (retomando a Gee, 1990); por consiguiente,

en los procesos de enseñanza, concepciones y prácticas constituyen dos aspectos indisolubles (Pérez Echeverría *et al.*, 2006). Es por ello que las concepciones de los docentes, además de impregnar sus actitudes al enseñar y vincularse con sus alumnos e incidir sobre sus enfoques y prácticas de enseñanza (de la Cruz, Scheuer, Huarte y Sola de Caíno, 2001), pueden impregnar a su vez las concepciones de los mismos alumnos respecto del aprendizaje y de sus propias aptitudes (López-Íñiguez y Pozo, 2014).

En tanto que las concepciones de las personas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento en diferentes áreas han sido estudiadas extensamente, poco se conoce acerca de las concepciones referidas al lenguaje, las cuales han sido abordadas en forma mucho más puntual. Por ejemplo, respecto de un uso particular del lenguaje, la composición de textos escritos, se ha mostrado cómo la producción escrita se encuentra guiada por las ideas de quien escribe respecto de las relaciones entre conocimiento y escritura (Kellogg, 2008; Scardamalia y Bereiter, 1992). Estos modelos presentan ciertos elementos en común con las teorías implícitas. Así, se ha encontrado que las personas que conciben la producción escrita como transcripción a un soporte material de conocimientos ya adquiridos dan muestras del modelo de composición escrita denominado *decir el conocimiento*. Asimismo, quienes conciben la producción escrita como revisión de los propios conocimientos durante la composición, teniendo en cuenta aspectos retóricos de forma y de contenido, concepción que suele generarse al aumentar la pericia al escribir por medio de la instrucción y la práctica, dan muestras del modelo denominado *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992). Además, se ha verificado en escritores expertos una concepción de la escritura en la que se articulan ideas respecto de la planificación del texto, de distintas perspectivas posibles en torno a la producción y recepción del escrito, y de su revisión y reformulación, dando muestras del modelo denominado *orfebrería del conocimiento* (Kellogg, 2008). En cierto sentido, esta progresión en los modelos de composición textual avanza en una dirección de internalización de la agencia y de transformación del conocimiento semejante a la descrita para la progresión desde la teoría directa del aprendizaje hasta la teoría constructiva.

De acuerdo con lo previo, considerando el impacto que la valoración de distintos rasgos lingüísticos tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar, en este trabajo nos proponemos explorar mediante un estudio de casos las concepciones lingüístico-educativas de uno de los actores educativos implicados en estos procesos: los docentes. La relevancia de indagar esas concepciones radica en que éstas favorecen prácticas de enseñanza y comunicación que pueden potenciar en diferentes grados el aprendizaje de los alumnos y promover su empoderamiento en tanto aprendices en ciertos contextos y con ciertos alumnos –aquellos con los que los docentes sintonizan y que valoran positivamente–, o dificultar el aprendizaje ante el desencuentro en otros contextos –aquellos que produzcan extrañamiento en el docente–, pudiendo funcionar como *profecías autorrealizadas* (Adger, Wolfram y Christian, 2007; Ford, 1984; Marks y Heffernan-Cabrera, 1977; Rist, 1987; Saville Troike, 2005). En particular, nos proponemos:

- Estudiar las perspectivas de docentes de nivel primario acerca de los rasgos lingüísticos de los alumnos de la escuela donde se desempeñan, atendiendo especialmente a su expresión escrita.
- Inferir las concepciones lingüístico-educativas subyacentes.
- Analizar si las concepciones de los docentes difieren según los entornos socioeducativos donde desempeñan.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

A fin de considerar un espectro socioeducativo amplio, elegimos para el estudio cuatro escuelas primarias que, pese a ubicarse en un mismo distrito escolar, presentan características muy heterogéneas. El distrito es el de San Carlos de Bariloche, una ciudad de aproximadamente 115.000 habitantes en Norpatagonia, Argentina. Para la selección de las escuelas tuvimos en cuenta una conjunción de criterios: ubicación de la escuela en la geografía urbana, gestión y organización escolar, características socioeconómicas de la población escolar, incluyendo el nivel educativo de los padres. Se trata de:

Escuela Céntrica. Escuela privada, de doble jornada, en un barrio residencial de la ciudad de Bariloche, a la que asistían alumnos de nivel socioeconómico medio y alto, cuyos padres contaban con educación terciaria o universitaria.

Los siguientes establecimientos eran de gestión estatal, en comunidades en las que el máximo título educativo con el que contaban los padres generalmente era el primario.

Escuela Periférica. Escuela de jornada simple en un barrio periférico-marginado con altos índices de pobreza y desocupación. Debido a la recurrente repitencia de los alumnos, los grados incluían alumnos con uno a tres años de diferencia de edad entre ellos.

Escuela Rural. Escuela de jornada simple en un paraje cercano a zonas urbanas, con grupos escolares monogrados o que reunían dos grados sucesivos.

Escuela-Hogar. Ubicada en un paraje rural alejado de zonas urbanas, con grupos escolares de dos o tres grados sucesivos. Los alumnos pernoctaban de lunes a viernes y recibían apoyo escolar por los docentes auxiliares fuera del horario de clases.

2.2. INSTRUMENTO Y RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Debido a que no identificamos instrumentos publicados que fueran adecuados a nuestros objetivos, diseñamos un cuestionario dedicado específicamente a indagar las perspectivas de los docentes acerca de los modos de expresarse verbalmente, y especialmente de escribir, de los alumnos de su propia escuela (de ahora en adelante, para abreviar: de sus alumnos). En un primer paso diseñamos un guión de entrevista individual en profundidad, que aplicamos a algunos informantes clave (docentes y autoridades educativas en la región). Sobre la base del análisis cualitativo de las transcripciones, diseñamos un cuestionario que aplicamos en modo piloto con algunos docentes de otras escuelas. El cuestionario definitivo se compone de seis grupos de preguntas abiertas (en adelante, preguntas). En este trabajo damos cuenta de los resultados correspondientes a cuatro de estas preguntas (ver Cuadro 1), a fin de evitar reiteraciones.

Para explorar si los docentes percibían rasgos característicos en las formas de expresión verbal de sus alumnos y, en tal caso, conocer en qué consistían dichos rasgos, se solicitó la comparación de la expresión lingüística de los alumnos con la del propio docente (pregunta 1). También se apeló a una comparación para explorar si los docentes percibían formas diferenciales en los usos lingüísticos de sus alumnos según el modo oral o escrito (pregunta 2). Específicamente en relación a la escritura, se indagó cómo los docentes daban cuenta tanto de los progresos en la expresión escrita de los alumnos durante la escolarización (pregunta 3), como de las principales dificultades a las que se enfrentan en la elaboración de textos escritos (pregunta 4).

Cuadro 1. Preguntas que componen el cuestionario, organizadas temáticamente.

Tema	Preguntas
La lengua del docente y la de los alumnos	1) <i>¿Advierte diferencias entre su propia forma de expresarse y la de los alumnos de esta escuela? ¿Cuáles son esas diferencias?</i>
Distinción entre oralidad y escritura en la expresión de los alumnos	2) <i>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?</i>
Progresos en la expresión escrita de los alumnos durante la escolarización	3) <i>¿Cómo se da cuenta de que los niños progresan en su desempeño por escrito? ¿Qué aspectos considera que son indicadores de esos progresos?</i>
Principales dificultades de los alumnos al escribir	4) <i>¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que percibe en los alumnos de esta escuela a la hora de escribir? ¿A qué atribuye cada una de ellas? Especifique.</i>

A partir de contactos previos con los equipos directivos de las escuelas, en cada una se organizó una reunión en la que explicamos brevemente en qué consistía el estudio y se entregó un ejemplar impreso del cuestionario en un sobre cerrado a todos los docentes de grado, auxiliares y directivos (n=38). La devolución por parte de los docentes se realizó tanto de manera personal como a través de un buzón habilitado para tal fin en la oficina de dirección de cada escuela. En el término de 3 semanas, 26 docentes entregaron el cuestionario (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cantidad total de docentes y cantidad de docentes que respondieron el cuestionario, por escuela y posición en la institución.

	Escuela Céntrica		Escuela Periférica		Escuela Rural		Escuela Hogar	
Docentes	total	respondieron	total	respondieron	total	respondieron	total	respondieron
De grado	9	4	9	6	5	4	4	4
Auxiliares	-	-	-	-	-	-	4	4
Directivos	2	2	3	1	1	1	1	-

2.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Las respuestas completas de los docentes fueron transcritas a procesador de texto y analizadas por medio de 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). 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 al responder a preguntas

abiertas, particularmente en las frecuencias relativas de las palabras que emplean (Baccalá y de la Cruz, 2000). Aplicamos un Análisis de Correspondencias (de la Cruz *et al.*, 2002; Greenacre y Blasius, 2006) sobre cuatro tablas léxicas, una para cada pregunta. Cada tabla léxica tenía por filas a los 26 docentes y por columnas las palabras distintas en el corpus cuya frecuencia en cada pregunta fuera ≥ 2 . Cada celda de la tabla informa la frecuencia de cada una de dichas palabras en la respuesta completa de cada docente para la pregunta en cuestión. Para cada docente se consignó además la escuela en la que se desempeñaba. Para analizar los resultados de un Análisis de Correspondencias es habitual seleccionar un subconjunto de ejes factoriales utilizando el criterio de decrecimiento brusco en el porcentaje de inercia explicado por los ejes (Crivisqui, 1993). El primer eje factorial representa la dirección de máxima dispersión de los datos, en tanto que los ejes siguientes son ortogonales al primero. Cruzando esos ejes de a pares se obtienen planos factoriales, que superponen los resultados para las filas y las columnas. Las direcciones de los ejes factoriales en estos planos están definidas por las palabras que más diferencian a los docentes (son aquellas cuya contribución a esos ejes superan la contribución media). Entre filas y columnas se registran asociaciones baricéntricas, de modo que a una palabra estarán asociados los docentes que la usan con mayor frecuencia relativa y viceversa.

A partir de la lectura de los planos conformados por los ejes seleccionados para cada pregunta (entre tres y cinco, según la pregunta), identificamos asociaciones o *grupos léxicos*, caracterizados por palabras, docentes y, generalmente, ilustrados por alguna escuela. Para ello, consideramos aquellas palabras y docentes que presentan una contribución igual o superior a la media en uno o ambos ejes factoriales del plano en cuestión, así como aquellas escuelas cuyo p -valor $< .05$. Luego identificamos las palabras, los docentes y las escuelas que se encuentran espacialmente próximos en el plano factorial, configurando los grupos léxicos. Para dar sentido a los grupos léxicos así conformados, en un segundo paso realizamos una descripción cualitativa de cada uno, basada en las respuestas completas de los docentes que lo integran, ejemplificando con extractos de algunas de estas respuestas originales.

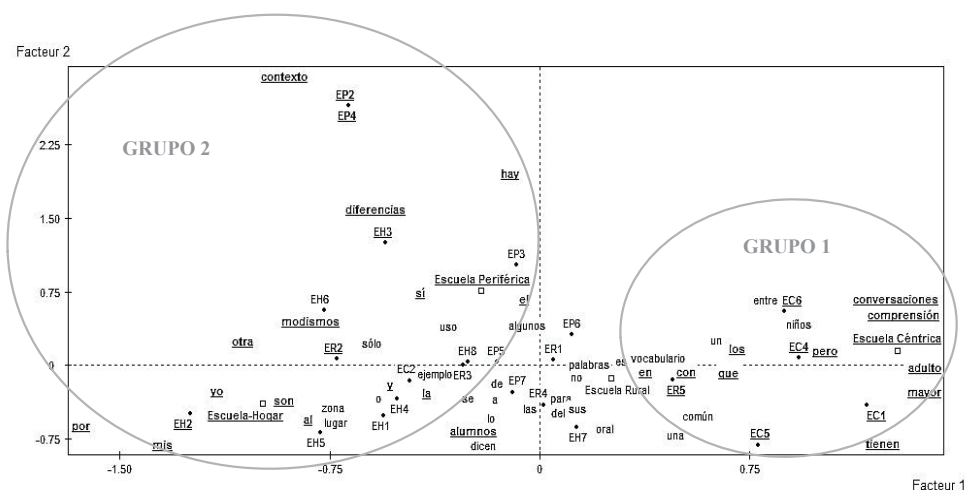
3. RESULTADOS

A continuación presentamos los resultados obtenidos para cada pregunta. Por razones de espacio, presentaremos sólo un plano factorial en cada pregunta, aquel que permite visualizar mejor los grupos léxicos. En estos planos factoriales, los docentes y las escuelas fueron identificados con códigos para facilitar su visualización. A las escuelas se les asignó un código de dos letras mayúsculas: EC (Escuela Céntrica), EP (Escuela Periférica), ER (Escuela Rural) y EH (Escuela-Hogar). A los docentes se les asignó un código de tres caracteres que contenía el código asignado a la escuela en la que se desempeñaban y a continuación un número (del 1 al 9). Tras presentar los resultados para cada pregunta, sintetizamos en el Cuadro 2 los principales aspectos mencionados por los docentes en cada una de ellas.

3.1. LA LENGUA DEL DOCENTE Y LA DE LOS ALUMNOS

El análisis de las respuestas a la pregunta que abordaba la comparación entre la variedad lingüística de los alumnos y la del propio docente revela dos principales grupos léxicos (ver Figura 1).

Figura 1. Proyección de palabras, docentes y escuelas en el primer plano factorial para la pregunta 1.



Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras con contribución mayor o igual a la contribución media, así como las escuelas con $p\text{-valor} < .05$. Los círculos identifican los dos grupos.

Grupo 1: Formado por las palabras *adulto*, *comprensión*, *con*, *conversaciones*, *en*, *los*, *mayor*, *pero*, *que*, *tienen*; por docentes principalmente de la Escuela Céntrica; e ilustrado por esa escuela. Los docentes de este grupo señalaron que las diferencias entre su propia forma de expresión y la de los alumnos de su escuela se producen principalmente en el léxico (docente EC4: *Uno cuenta con un mayor caudal léxico que los niños* // EC1: *Vocabulario propio del adulto* // ER5: *Vocabulario específico de cada área*) y se deben a los distintos rangos etarios (docente EC6: *Hay diferencias en el cronolecto*) y a la consecuente mayor formación académica del docente (docente ER5: *Sí las hay, primero porque soy adulto con un grado de escolarización mayor*). Refiriéndose siempre al léxico, valoraron positivamente el desempeño lingüístico de sus alumnos (docente EC6: *En general, poseen un vocabulario variado, rico y con buen nivel de comprensión*), sin identificar rasgos lingüísticos que los distinguieran como grupo (docente EC5: *Los alumnos de esta escuela tienen una expresión oral muy común. No tienen códigos particulares*).

Grupo 2: Formado 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*; por docentes de todas las escuelas menos la céntrica (EP2, EP4, EH1, EH2, EH3, EH4, EH8, ER2, ER4); e ilustrado por las escuelas Periférica y Hogar. Estos docentes manifestaron que las diferencias entre su forma de expresión y la de sus alumnos se deben a los contextos geográficos –fundamentalmente en términos de la oposición urbano/rural– y sociocultural en los que se desarrollaron el docente y sus alumnos (docente EH1: *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. [...] también en las características de la población, sus costumbres, tradiciones, creencias, etc.* // EH4: *Se expresan usando modismos propios de la zona* // EP2: *Sí hay diferencias, el contexto*

En suma, los dos grupos identificados dan cuenta de dos perspectivas diferenciadas vinculadas al contexto en el que se desempeñan los docentes. Desde uno de estos posicionamientos, asociado a la Escuela Céntrica, las divergencias en la expresión entre docentes y alumnos fueron explicadas en base a diferencias evolutivo-educativas. Estos docentes parecen caracterizarse por cierta identificación con sus alumnos, a partir de la cual su forma de expresión es percibida por los docentes sin rasgos lingüísticos que los diferencien, como un grupo sociocultural diferente del propio. Desde otro posicionamiento, docentes principalmente de las escuelas Periférica y Hogar atribuyeron dichas divergencias a los diferentes entornos de procedencia de docentes y alumnos.

El análisis de las respuestas a la pregunta en torno a la diferenciación en las producciones de sus alumnos según el modo oral o escrito, permitió identificar dos grupos léxicos (ver Figura 2).

148

Grupo 1: Formado por las palabras *al, chicos, cuesta, deben, del, diferencias, el, escrito, frases, general, gestos, las, lenguaje, les, lo, más, menos, o, palabras, para, poco, un, uso, utilizan*; y por docentes de todas las escuelas con excepción de la rural, aunque ilustrado por la Escuela Céntrica. Los docentes de este grupo vincularon las diferencias entre oralidad y escritura en los alumnos a las dificultades que les entraña la comunicación escrita (docente ER1: *Al escribir les cuesta estructurar oraciones y utilizar palabras que reemplacen los gestos* // ER3: *No utilizan signos de puntuación*). Estos docentes ubicaron 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 (docente 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* // 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*).

Grupo 2: Formado por las palabras *a, como, cuando, diferente, escriben, expresan, forma, hablan, manera, no, su, vocabulario*; por docentes de la Escuela Hogar y, en menor medida, de la Escuela Periférica, e ilustrado por la primera de ellas. Los docentes de este grupo tendieron a describir la escritura de los alumnos como un espejo de una oralidad limitada o deficitaria (docente EP3: *Los alumnos escriben como hablan* // EH3: *En sus casas hablan utilizando modismos*). Se centraron en el efecto que el entorno familiar y sociocultural cotidiano de los niños tiene sobre sus producciones escritas, entorno que fue 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 (docente EH5: *A su cultura, a que sus familiares hablan de la misma forma* // EP3: *Esta diferencia, en la mayoría de los casos, se debe a que los padres son analfabetos*). Situaron además otra causa en los mismos niños, en sus inhibiciones y falta de motivación (docente EH3: *Tienen miedo a equivocarse. No les gusta escribir*).

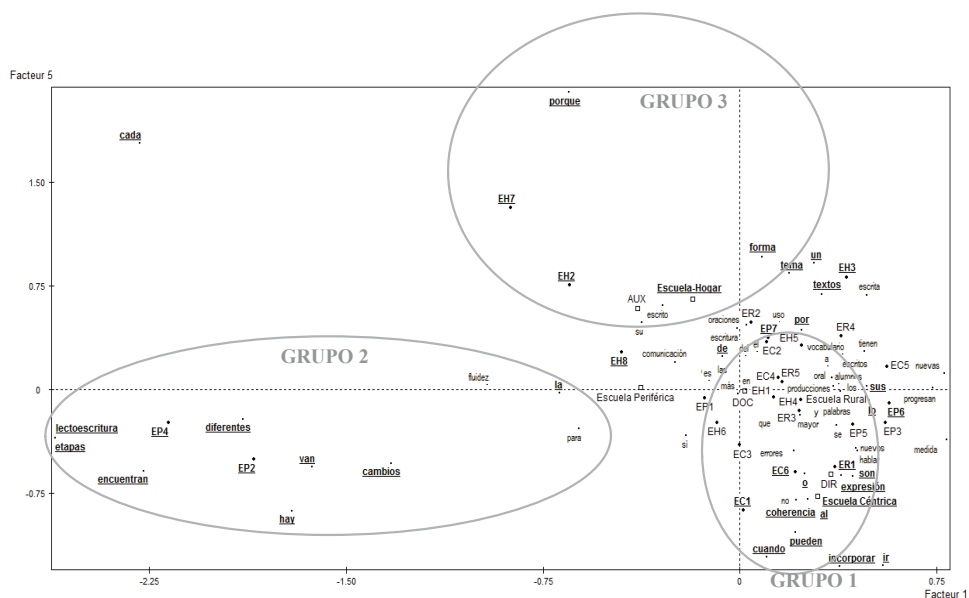
En suma, los dos grupos léxicos identificados dieron cuenta, nuevamente, de dos posicionamientos diferentes, asociadas a dos de los contextos socioeducativos en los que los docentes se desempeñan. Desde uno de ellos, asociado a la Escuela Céntrica, las dificultades de los alumnos al escribir se originaban en el hecho de que la escritura requiere el desarrollo de recursos específicos que, lejos de lograrse mediante procesos informales de enculturación, se logra mediante una enseñanza escolar sostenida. En cambio, según docentes mayoritariamente de la Escuela-Hogar, dichas dificultades se debían a aspectos actitudinales y a las limitaciones del entorno de los alumnos, entre ellos, la falta de circulación de la escritura y de despliegue de la oralidad.

3.3. PROGRESOS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN

El análisis de las respuestas a la pregunta acerca de qué significa progresar en términos escolares respecto del aprendizaje de la escritura y cuáles son los indicadores correspondientes, se conformaron tres grupos léxicos (ver Figura 3).

Grupo 1: Formado por las palabras *al, coherencia, cuando, expresión, incorporar, ir, pueden, son, sus*; por docentes principalmente de la Escuela Céntrica (que ilustra el grupo),

Figura 3. Proyección de palabras, docentes y escuelas en el plano factorial conformado por los ejes 1-5 para la pregunta 4.



Con una tipografía mayor, subrayada y en negrita se indican los docentes y las palabras con contribución mayor o igual a la contribución media, así como las escuelas con $p\text{-valor} < .05$. Los círculos identifican los dos grupos.

así como de las escuelas Periférica y Rural. Estos docentes expresaron que el progreso de los alumnos al escribir se verifica en aspectos textual-discursivos, funcionales y normativos (docente EC6: *Ir logrando coherencia y cohesión, creatividad y capacidad de síntesis* // EC1: *Cuando el relato es más variado o rico o la expresión es más creativa, cuando pueden incorporar en el mismo la normativa enseñada*), enfatizando el uso de la escritura para dar cuenta de nuevos conocimientos (docente EC6: *Progresan cuando son capaces de incorporar en sus producciones escritas lo que se va enseñando como contenido del área, por ejemplo*) y la mejor predisposición para escribir (docente EC1: *Cuando no se resisten tanto al hecho de escribir, cuando le van tomando el "gusto"*), manifestada especialmente en el despliegue de la creatividad.

Grupo 2: Formado por las palabras *cambios*, *diferentes*, *encuentran*, *etapas*, *hay*, *lectoescritura*, *van*; y por docentes exclusivamente de la Escuela Periférica, quienes señalaron que la resolución de distintas instancias comunicativas que involucran la lectura y la escritura se vincula a la superación de etapas evolutivo-educativas (docente EP4: *Van superando diferentes etapas conflictivas de la lectoescritura*).

Grupo 3: Formado por las palabras *cada*, *de*, *forma*, *por*, *porque*, *tema*, *textos*, *un*; por docentes mayoritariamente de la Escuela-Hogar y sólo uno de la Escuela Periférica. Los docentes de este grupo se centraron en la mayor extensión de los textos y posibilidad de transmitir por escrito lo expresado oralmente a medida que los alumnos avanzan en edad (docente EP7: *Mayor descripción en las explicaciones, uso de oraciones más extensas* //

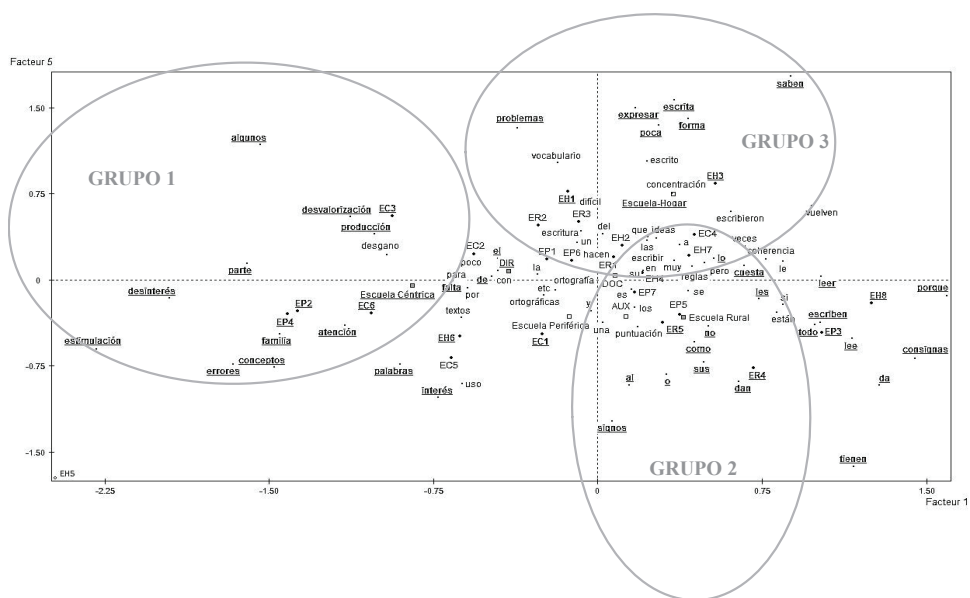
EH7: *Porque con el transcurso del tiempo y según la edad evolutiva de cada educando su desempeño escrito es cada vez más amplio* // EH3: *Porque expresan en forma escrita lo que dicen en forma verbal*), otorgando asimismo al avance evolutivo-educativo y al docente un importante rol en los progresos de los alumnos (docente EH8: *El aspecto que considero son [...] las diferentes etapas por la cual transita el niño en la apropiación de la lectoescritura* // EP7: *Comúnmente es necesario reescribir los textos con/junto a ellos*).

En suma, los tres grupos léxicos revelan matices diferenciados al referir a este aprendizaje según: el despliegue de nuevos conocimientos y habilidades en el texto escrito (docentes de la Escuela Céntrica), el avance según etapas evolutivo-educativas (docentes de la Escuela Periférica) y el creciente aumento de conocimientos conforme los alumnos aumentan en edad y grado escolar (docentes de la Escuela-Hogar). A pesar de estas diferencias, los docentes de los tres grupos léxicos coinciden al dar cuenta del aprendizaje de la escritura como un proceso con exigua agencialidad de los alumnos y asociado en distintos grados al avance evolutivo-educativo.

3.4. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS AL ESCRIBIR

El análisis de las respuestas a la pregunta acerca de los problemas a los que se enfrentan los alumnos en la elaboración de textos escritos, así como los elementos o características en los que se basan para explicar tales dificultades, permitió identificar tres grupos léxicos (ver Figura 4).

Figura 4. Proyección de palabras, docentes y escuelas en el plano factorial conformado por los ejes 1-5 para la pregunta 5.



Grupo 1: Formado por las palabras *algunos, atención, conceptos, de, desinterés, desvalorización, el, errores, estimulación, falta, familia, interés, palabras, parte, producción*; por docentes mayoritariamente de la Escuela Céntrica, que ilustra el grupo, así como por algunos docentes de las escuelas Periférica y Hogar. Los docentes de este grupo focalizaron en las dificultades derivadas de una predisposición negativa hacia la escritura y hacia el proceso de producción, fundamentalmente desinterés, falta de motivación y desatención a las intervenciones del docente (docente EC1: *La mayoría toma el hecho de escribir como una obligación y no tanto como un disfrute [...] falta de atención y observación* // EC3: *Algunos niños se niegan a escribir [...] el desinterés, el desgano, el apuro por cumplir y terminar de cualquier manera*), encontrando en problemas emocionales de los niños las causas de esta predisposición (docente EC3: *Problemas emocionales, desvalorización por la propia producción*).

Grupo 2: Formado por las palabras *al, como, consignas, cuesta, da, dan, escriben, lee, leer, les, lo, no, o, porque, signos, sus, tienen, todo*; y por docentes de la Escuela Periférica y ambas escuelas rurales. Los docentes de este grupo se centraron en las dificultades en lectura y la comprensión de consignas (docente EP3: *No lee consignas (preguntas) no entiende lo que lee*), mostrando una percepción en parte deficitaria de los alumnos, al describirlos como vulnerables y faltos de recursos, (docente ER4: *Escriben como pronuncian* // ER5: *Falta de confianza, les da vergüenza [...] probablemente en alguna ocasión sus escritos fueron desvalorizado en la escuela o en sus hogares*). Además, señalaron que los educadores constituyen en gran parte la causa de los problemas señalados (docente EP3: *No se le da la oportunidad de leer y pensar, se le da todo en bandeja (se les tiene mucha consideración)* // ER5: *Por evitar la frustración [...] no se trabaja lo suficiente el tema de la puntuación o no la queda claro al alumno*).

Grupo 3: Formado por las palabras *escrita, expresar, forma, poca, problemas, saben*; por docentes exclusivamente de la Escuela-Hogar e ilustrado por esta misma escuela. Estos docentes focalizaron en las dificultades de los alumnos de su escuela para producir textos escritos en forma autónoma (docente EH3: *Muestran las producciones continuamente (cuando la están escribiendo) preguntan si está bien, no saben cómo seguir*), encontrando en aspectos socioculturales fundamentalmente la causa para su inseguridad y escasa motivación: falta de recursos propios (docente EH1: *Escasez de vocabulario, falta de herramientas* // EH3: *(poca) coherencia, (en algunas oportunidades poca) ortografía, le cuesta expresar en forma escrita lo que saben. Problemas con los tiempos verbales, puntuación, etc.*) y poca familiaridad con la lengua escrita y con el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (docente EH1: *Falta de costumbre de expresarse en forma escrita [...] comprender el error como parte del aprendizaje* // EH3: *Pocas ganas de escribir, (miedo) falta de creatividad [...] no vuelven a leer lo escrito, en muchas oportunidades saben que la palabra está escrita de forma incorrecta*).

En suma, los docentes de los tres grupos léxicos destacaron diferentes aspectos problemáticos en la escritura de sus alumnos, así como distintas causas: aspectos actitudinales debido a problemas emocionales de los alumnos (docentes de la Escuela Céntrica); comprensión lectora por no contar con recursos propios (docentes de la Escuela Periférica y de las escuelas rurales); y autonomía al escribir debido a la poca familiaridad con la lengua escrita y los procesos de escolarización (docentes de la Escuela-Hogar). Asimismo, todos los docentes consultados señalaron como dificultad la adecuación a las convenciones ortográficas.

En el Cuadro 2 sintetizamos las respuestas de los docentes que se asociaron en cada grupo, según los aspectos indagados en las cuatro preguntas.

Cuadro 2. Síntesis de las respuestas de los docentes a las preguntas del cuestionario.

Tema	Síntesis de las respuestas de docentes principalmente de las escuelas:		
	Céntrica	Periférica	Hogar
La lengua del docente y la de los alumnos	Diferencias en el léxico se deben la edad y manejo de vocabulario específico los docentes.	Diferencias en la pronunciación, la entonación, el léxico y ciertas expresiones se deben al contexto sociocultural y/o geográfico de procedencia.	
Distinción entre oralidad y escritura en la expresión de los alumnos	A los alumnos les cuesta diferenciar la lengua escrita debido a sus especificidades, pero lo logran por medio de la enseñanza escolar.		Los alumnos escriben como hablan, debido a sus características socio-culturales.
Progresos en la expresión escrita de los alumnos durante la escolarización	<u>Indicadores:</u> Dominio de la normativa y de aspectos que dan textura a los escritos; incorporan nuevos conocimientos; mejor predisposición para escribir; textos adecuados a la función discursiva y adecuación al registro.	Superan distintas etapas evolutivo-educativas.	<u>Indicadores:</u> Textos más extensos; pueden “comunicarse” por escrito. <u>Causas:</u> El docente reescribe las producciones con los alumnos; avanzan en edad.
Principales dificultades de los alumnos al escribir	<u>Dificultades:</u> Aspectos actitudinales → predisposición negativa para escribir. <u>Causas:</u> Problemas emocionales.	<u>Dificultades:</u> Comprensión lectora. <u>Causas:</u> Los enseñantes no exigen lo suficiente a sus alumnos y dan los contenidos de enseñanza “procesados”, lo que no deja espacio para un aprendizaje autónomo. Los alumnos son percibidos por sus enseñantes como vulnerables / vulnerados y con pocos recursos.	<u>Dificultades:</u> Poca autonomía y familiaridad con la lengua escrita y con las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la escuela. <u>Causa:</u> Ajenidad sociocultural.

4. DISCUSIÓN

El análisis del léxico empleado por docentes de cuatro escuelas con diferente conformación sociocultural, al responder un cuestionario diseñado especialmente para indagar sus perspectivas acerca de la lengua y el aprendizaje de la escritura de los alumnos de la escuela donde se desempeñaban, permitió identificar dos principales concepciones lingüístico-educativas prácticamente opuestas, que atraviesan los temas indagados.

Una de estas concepciones fue manifestada principalmente por docentes de la escuela a la que asistían niños de nivel socioeconómico medio y alto (Escuela Céntrica), y se encuentra estructurada a partir de la capacidad de los alumnos para aprender la lengua y a través de ella, revelando una valoración positiva respecto de la cultura y capacidades de estos niños, en un marco de mutuo reconocimiento. Los docentes de esta escuela describieron a sus alumnos mayoritariamente como “pares sociolingüísticos”, pertenecientes a su mismo grupo sociocultural. En esta operación, evidenciaron cierta naturalización de sus (propios y compartidos con sus alumnos) usos lingüísticos. Es decir, la mínima o incluso nula distancia sociocultural entre docentes y alumnos conlleva un mayor reconocimiento –aunque en gran medida implícito– por parte de los docentes de las pautas socioculturales de sus alumnos. El aprendizaje de la escritura y su progresivo dominio es presentado por estos docentes en gran medida como fuente de *empoderamiento* (Houser y Frymier, 2009) de los alumnos; es decir, como un campo de conocimiento que los alumnos encuentran significativo y en el que se sienten competentes a medida que logran mayor fluidez durante su aprendizaje, cuyas producciones son presentadas con características asimilables al modelo de *transformar el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992). Así, la percepción de este empoderamiento mediante la alfabetización escolar, superando desafíos y obstáculos, parecía anclarse en el reconocimiento de los alumnos de su escuela como aprendices activos que se desarrollan en un entorno educativo que favorece y estimula sus posibilidades de aprendizaje. Probablemente debido a ello las eventuales dificultades en este aprendizaje sean interpretadas como el resultado de problemas de índole personal de los propios alumnos. Es posible que esta perspectiva sobre sus alumnos incida sobre la respectiva en torno a su propio rol como agentes educativos, ya que sus respuestas sugieren que se ven a sí mismos como guías en el aprendizaje de la lengua y la escritura, dando muestras de aproximarse a una teoría implícita del aprendizaje de tipo interpretativa (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Otra línea de pensamiento fue manifestada por docentes de las escuelas a las que asistían niños de sectores marginados y entornos rurales (Escuela Periférica y Escuela-Hogar), quienes describieron a sus alumnos como parte de un grupo sociocultural diferente del propio, distantes de ellos mismos, de la lengua escrita y de la cultura escolar, cuyos –a su entender– limitados recursos restringen en gran medida también sus posibilidades de aprendizaje. Esta concepción se encuentra atravesada por valoraciones mayormente negativas en torno a la cultura y aptitudes de estos niños, en un marco de cierto extrañamiento respecto de su modo de vida. A lo largo de las distintas preguntas, estos docentes dieron cuenta de las características lingüísticas de sus alumnos como *marcadas* socialmente (Saville-Troike, 2005), en algunos casos incluso estigmatizadas (Goffman, 1970). Estas formas “marcadas” parecen haber tensionado su posicionamiento en tanto agentes educativos e incidido sobre su perspectiva acerca de estos niños como aprendices. Sus respuestas trasuntan el reconocimiento de sus alumnos como personas estigmatizadas o estigmatizables. Al percibir a los alumnos como susceptibles de vulneración, dependientes del docente y con

limitados recursos para expresarse, pensar y aprender verbalmente, las respuestas de los docentes indican que evitarían frustrarlos minimizando los contenidos y las perspectivas de enseñanza. Esta concepción se aproxima a una teoría implícita del aprendizaje de tipo directa (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006), al dar cuenta de la mente de los alumnos como contenedor (relativamente vacío o con contenidos a remover), de la escolarización principalmente en términos de tránsito y del aprendizaje como un proceso de acumulación de contenidos adecuados, a través del cual los alumnos incrementan sus conocimientos a medida que aumentan en edad y grado escolar. Estos docentes dan muestras, así, de una perspectiva sobre la alfabetización centrada fundamentalmente en el dominio de la técnica, en la que la producción escrita se inscribe en un modelo de *decir el conocimiento* (Scardamalia y Bereiter, 1992). En este proceso, el docente tendría un rol central, que consiste en brindar el modelo de lengua correcta y de sostener a los alumnos en el trabajo en el aula para superar las desventajas del contexto educativo familiar (y en parte también escolar) y sociocultural en el que se desarrollan. De acuerdo con lo anterior, esta perspectiva presenta elementos en común con la idea de privación cultural y verbal respecto de las formas y usos lingüístico-comunicativos esperados en el ámbito escolar, la cual resulta en visiones deficitarias sobre el alumnado, sus características culturales, sus aptitudes y posibilidades de aprendizaje, y deriva en la generalizada percepción de que es el mismo docente quien debe “compensar” tales carencias (coincidiendo en gran medida con las situaciones descritas por Labov, 1969).

Los docentes de la Escuela Rural tendieron a dar cuenta alternativamente de una u otra concepción. Este hecho podría deberse a la peculiar conformación de dicha población escolar, en la cual confluyen niños del paraje rural donde se ubica la escuela, de un barrio urbano-marginado alejado y alumnos repitentes de la escuela urbana más cercana. Este tipo de situaciones desafían las categorías sociales macro-estructurales (como la de clase o estrato social) y demandan aproximaciones de orden micro-estructural (Milroy y Milroy, 1992), a fin de captar dinámicas que de otro modo se ven opacadas.

Los resultados de nuestro trabajo sugieren que los docentes que se desempeñaban en escuelas a las que asisten alumnos de sectores desfavorecidos, en el afán por evitar actitudes de discriminación o fracaso, revelaban actitudes que subestiman a sus alumnos y así, “la falta de confianza en sus posibilidades puede llevarlos a no permitirles enfrentar desafíos fructíferos” (Kaufman, 2006: 133) para su aprendizaje escolar. Coincidimos con Maimone y Edelstein (2004) en cuanto a la percepción del “ambiente empobrecido” de los sectores desfavorecidos de la población. Entendemos que esta percepción surge del desconocimiento cultural sobre estos sectores (Labov, 1969), así como de la implementación de evaluaciones que toman como parámetro las pautas culturales escolarizadas y cercanas a los sectores medio-altos de la población.

Pensamos que en base a las perspectivas de los docentes respecto de sus alumnos en tanto hablantes, escritores y aprendices, se asientan sus visiones respecto del rol del docente en tanto agente educativo y de la función de la escuela primaria en el aprendizaje de la escritura. Las dos concepciones identificadas en este estudio exploratorio, de casos, plantean la necesidad de una formación profesional reflexiva (Martín y Cervi, 2006), que promueva la construcción de recursos conceptuales y didácticos para resolver situaciones de enseñanza-aprendizaje que no resultan claramente asimilables a un alumnado ni a prácticas áulicas prototípicos, en función de los cuales presumiblemente fueron formados los docentes. Por un lado, la naturalización obtura la posibilidad de explicitar las características de la propia lengua y de los usos lingüístico-discursivos escolares. En el otro, el extrañamiento

deriva en visiones deficitarias que obturan la posibilidad de reconocer al alumno como un aprendiz con recursos, intereses y aptitudes. Pensar en términos de diferencia (Labov, 1969) podría contribuir a superar tal dicotomía, ya que supone desnaturalizar las propias pautas lingüístico-comunicativas para transformarlas en objeto de conocimiento y enseñanza deliberada en todo tipo de contextos áulicos, así como reconocer otras pautas y comprenderlas desde un marco de diversidad cultural. La profundización del conocimiento sociolingüístico y de las distintas fuerzas sociales y políticas que instauran cierto modelo lingüístico-comunicativo (Bourdieu, 1985) podría favorecer, a su vez, al reconocimiento del repertorio de distintos recursos (tanto cognitivos como semióticos) con los que cuentan los diversos alumnos, de sus modificaciones durante el proceso de aprendizaje y de la posibilidad de integrarlos para potenciar las prácticas de enseñanza. El no haber identificado rasgos de una teoría constructiva del aprendizaje podría interpretarse como un indicador más de la necesidad de ampliar los conocimientos mencionados, así como de propiciar espacios destinados a la reflexión sobre estos conocimientos y a su vinculación con las prácticas docentes (Martín y Cervi, 2006).

En función de lo previo, nuestros resultados –aun siendo de corte exploratorio– también trasuntan cierta resonancia sobre la vinculación entre las teorías sociolingüísticas y las teorías de enseñanza-aprendizaje en la educación formal. Los estudios sociolingüísticos inaugurados a partir de los años 60, así como el develamiento de los modos de funcionamiento del poder simbólico, evidenciaron la resonancia de la variación lingüística y de su correlato reproductivo respecto de distintas esferas sociales. En especial, señalaron (y denunciaron) la connivencia en los ámbitos educativos de actitudes lingüísticas basadas en prejuicios, tanto positivos como negativos, contribuyendo a delinear trayectorias educativas orientadas –simplificando una realidad que no lo es– al éxito o al fracaso escolar. Debido a ello, la similitud en los resultados de nuestro trabajo respecto de los encontrados en los estudios sociolingüísticos llevados a cabo cincuenta años atrás nos lleva a cuestionar el modo de transposición de este cuerpo de conocimientos al ámbito educativo e insta a revisar las instancias de formación docente en inseparable diálogo con la investigación psico- y socio-educativa.

Las concepciones de los docentes respecto de sus alumnos en tanto hablantes, escritores y aprendices pueden minimizar al alumno o potenciar sus capacidades. La sensibilización respecto de las características del medio en el que se desarrollan los alumnos, la desnaturalización de las propias pautas socioculturales y la problematización de las características específicas del medio escolar –como la variedad lingüística enseñada por medio de los materiales escolares y el tratamiento que estos mismos materiales hacen de la variación socio-regional–, potenciaría el reconocimiento y aprovechamiento de los recursos con los que cuenta cada alumno y que cada medio brinda a diario a sus niños. Ello favorecería la integración de tales recursos, sin sesgos desprestigiantes, a prácticas escolares que favorezcan un aprendizaje multicultural, orientado a amplificar la expresión personal en un marco de reconocimiento y diálogo entre las pautas familiares o comunitarias y aquellas vinculadas a la cultura letrada y, por extensión, escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adger, C.T., Wolfram, W. y Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Appel, R. y Muysken, P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam 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 M. Rajman y J. C. Chapellier (Eds.), *Analyse Statistique des Données Textuelles* (519-526). Lausanne: EPFL.
- Bengtsson, A. (2012). *Divulgación científica: Diálogo entre mundos. Concepciones de investigadores en física sobre transmisión y adquisición de conocimiento científico por medio de textos divulgativos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist, New Series*, (66)6, Part 2: *The Ethnography of Communication*, 55-69.
- Bernstein, B. (1971[2003]). A critique of the concept of compensatory education. En Bernstein, B., *Class, Codes, and Control. Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language* (147-155). Londres/Nueva York: Routledge.
- Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Señal. Procesos y prácticas de escritura en la educación superior*, 16, 71-117.
- Crivisqui, E. (1993). Análisis Factorial de Correspondencias. Asunción: Editorial de la Universidad Católica de Asunción.
- 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 J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *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., Huarte, M. F. y Sola de Caíno, G. (2001). La mirada de padres y maestros sobre qué ocurre en la mente del niño cuando escribe. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII(31), 173-185.
- 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.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Ford, C. E. (1984). The Influence of Speech Variety on Teachers' Evaluation of Students with Comparable Academic Ability. *TESOL Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: The Falmer Press.
- Goffman, E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Greenacre, M. J. y Blasius, J. (Eds.) (1994). *Correspondence Analysis in the social sciences*. Londres: Academic Press.
- 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.
- 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.
- Iparraguirre, M. S. (2010). Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización. *Revista IRICE Nueva Época*, 21, 113-125.
- Kaufman, A. M. (2006). La inclusión de los niños en el mundo letrado. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá (Comps.), *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza* (125-174). Buenos Aires: Granica.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.

- Labov, W. (1969). The logic of nonstandard english. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 1-43.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lebart, L., Salem, A. y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, standard language, ideology, and discriminatory pretext in the courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198.
- López García, M. (2009). Entre el purismo hispánico y la variedad regional: la configuración de la lengua argentina. *Actas del XI Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- López-Íñiguez, G. y Pozo, J. I. (2014). Like Teacher, Like Student? Conceptions of Children from Traditional and Constructive Teachers Regarding the Teaching and Learning of String Instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.
- Maimone, M.C. y Edelstein, P. (2004). *Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella - La Crujía.
- 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.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (189-203). Barcelona: Grao.
- Milroy, L. y Milroy, J. (1992). Social network and social class: Toward an integrated sociolinguistic model. *Language in Society*, 21, 1-26.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. 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 J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-132). Barcelona: Grao.
- Rist, R. G. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- 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.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Norwalk: Irvington Publishers.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- 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.
- Schleppegrell, M.J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.