

INFORME CIENTÍFICO-TÉCNICO

PI 29/B073

**LA ESCRITURA EN ALUMNOS DE 3º AÑO DE EGB.  
ZONA GOLFO SAN JORGE - PATAGONIA**

**Autores**

Dr. Alejandro Raiter, director externo, docente investigador UBA, araiter@filo.uba.ar  
Mger. Sebastián Sayago, co-director, docente investigador UNPA, sebasayago@yahoo.com.ar  
Lic. Mónica Torrea, docente externa, monicatorrea@yahoo.com.ar  
Prof. Yamila Mercado Díaz, docente externa, yamilaki@yahoo.com.ar  
Prof. Daniel Aramburu, docente investigador UNPA, danielaramburu@yahoo.com.ar  
Mger. Karina Arch, docente investigadora (UNPA), kgarch@uolsinectis.com.ar

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA AUSTRAL  
UNIDAD ACADÉMICA CALETA OLIVIA  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Caleta Olivia, 13 de marzo de 2009

**Resumen**

Este proyecto tuvo como fin reconocer, describir, sistematizar e interpretar los problemas que manifiestan los alumnos de tercer año de EGB de Caleta Olivia y de Comodoro Rivadavia en el dominio de la escritura en el ámbito escolar. El enfoque teórico combinó aportes de la psicopedagogía, la psicolingüística y la sociolingüística. Se seleccionaron 4 escuelas públicas: 2 de cada ciudad. A la vez, en cada ciudad, se escogió 1 escuela de clase media y 1 de clase baja. Los datos fueron recolectados mediante un test suministrado por los docentes a cargo de cada grupo de alumnos, el que consistió en tres tareas: dictado, copia de texto y escritura espontánea a partir de un disparador (viñeta). Los resultados alcanzados son satisfactorios para una investigación exploratoria como esta y para un equipo de investigación conformado en su mayoría por investigadores noveles.

**Palabras clave**

escritura – EGB – dialecto estándar – ortografía – narración

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación desarrolló un estudio exploratorio de una faceta de uno de los problemas más complejos e importantes de la escolarización en el actual contexto socio-histórico: el acceso de los alumnos a la escritura.

La atención estuvo centrada, por un lado, en los tipos de dificultades que alumnos de clase media y alumnos de clase baja experimentan en el uso de la escritura; por otro lado, en la concepción del *error pedagógico* de las docentes de los grupos estudiados.

Consideramos que este problema es crucial no solo para el sistema educativo, sino también para la sociedad en general, ya que, en esta instancia del proceso pedagógico formal, comienza a tomar cuerpo la brecha que diferenciará el desarrollo intelectual y profesional de los sujetos de clase media y los de clase baja.

El supuesto de la gravedad del problema fue compartido por todos los investigadores que integramos la unidad ejecutora, quienes, desde nuestra experiencia profesional en diferentes ámbitos del sistema educativo, percibimos las consecuencias del conflicto planteado.

El equipo estuvo integrado por el Dr. Raiter, quien posee una amplia trayectoria tanto en el estudio de los problemas sociolingüísticos que se manifiestan en la escuela como en el de los modelos de procesamiento cognitivo y las diferentes patologías. Se desempeñó como codirector el Mger. Sayago, quien, en coordinación con el Dr. Raiter, brindó asesoramiento en cuestiones de teorías lingüísticas. El resto del equipo estuvo conformado por 4 docentes, de los cuales 1 es Profesor en Letras y las otras 3, Psicopedagogas (dos de las cuales no trabajan en el sistema universitario). Para ellos, esta fue su primera experiencia de investigación.

El método desarrollado es dialéctico (Samaja, 1994), en tanto que hubo un permanente ida y vuelta entre la teoría y la empiria. Los datos fueron recolectados y construidos en el proceso de cartografiado de la realidad estudiada en el plano de las conceptualizaciones teóricas. Se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos: un test suministrado en una situación cuasi-experimental, observaciones, entrevistas y recopilación de documentos escritos (los cuadernos de los alumnos).

Los resultados más relevantes son:

- a) una tipología del error ortográfico que distingue acciones de omisión, de sustitución y de agregado en diferentes partes de la palabra (la conveniencia de tener en cuenta la morfología de la palabra permite explicar los errores ortográficos producidos como consecuencia de la confusión en la segmentación) y
- b) una propuesta de análisis de narraciones escolares que contempla aspectos superestructurales, semánticos, sintácticos y léxico-morfológico.

Vale aclarar que gran parte del desarrollo teórico y de los resultados obtenidos están expuestos en documentos que aún están inéditos. Teniendo en cuenta que era primordial conformar un *habitus* de investigación en el grupo, se dio prioridad a las tareas de análisis, lectura y escritura, dejando para un momento futuro la exposición pública de los resultados.

A continuación, se exponen los rasgos más generales del armazón teórico del proyecto y los resultados más importantes. En el cd que acompaña este informe se presenta un desarrollo más meticuloso.

## 1. MARCOS DE REFERENCIA

### 1.1. Marco histórico

Hasta donde sabemos, no hay antecedentes de este tipo de estudio en la región. Sin embargo, el estudio del aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar es un vasto y prolífico campo de investigación a nivel mundial.

La relación entre la escritura y los niños, en términos generales, es abordada por la psicología (Piaget, 1964; Vigotsky, 1978; Bruner, 1983, 1986; etc.) y la psicolingüística (Brown, 1970; Valle Arroyo, 1991; etc.).<sup>1</sup> La relación crítica entre la escritura y los alumnos de clase baja, en particular, es estudiada por corrientes sociolingüísticas (Bernstein, 1971, 1985, 1990, 1996; Stubbs, 1976, 1983; Cazden, 1988; etc.) y también por corrientes de la pedagogía crítica (Giroux, 1999; Young, 1992; Lemke, 1986).

Si tuviéramos que señalar un antecedente puntual para nuestra investigación, este sería el trabajo de Agudo de Córscico y de Manacorda de Rosetti (1994), realizado a principios de los '70. En esta experiencia, planificada y realizada a partir de los fundamentos teóricos de Bernstein, se realizó un estudio comparativo similar al que nosotros llevamos adelante. Estas investigadoras tomaron una muestra de 8 grados, de los cuales 4 fueron primeros y 4 segundos. Esta muestra fue subdividida por nivel socioeconómico de los establecimientos educativos, discriminando así dos grupos: el de las escuelas de Clase Media y el de las de Villa Miseria.

Fueron importantes también los trabajos realizados por el director del proyecto (Raiter, 1994, 1995, 1998, 1999, 2000, 2002, 2004), en los cuales, desde abordajes sociolingüísticos y psicolingüísticos trató este problema, explorando los vínculos entre los procesos pedagógicos y las diferencias que atraviesan la sociedad.

### 1.2. Marco conceptual

El marco conceptual del proyecto corresponde principalmente a la propuesta sociolingüística de Bernstein. Asumimos que en la escuela se manifiestan y tienden a reproducirse las diferencias en la relación entre el pensamiento y la escritura de los alumnos de clase media y los de clase baja.<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva crítica, la escuela es un dispositivo organizado para reproducir las diferencias socioeconómicas. Por una parte, la enseñanza de la normativa puede devenir en un instrumento para estigmatizar los dialectos ilegítimos en el aula y, con ello, las identidades de los alumnos. Por otra parte, el modelo pedagógico del docente tiende a centrar la corrección en aspectos demasiado gruesos de las producciones lingüística de sus alumnos, sin discriminar adecuadamente los tipos de error y, sobre todo, los tipos de aciertos.

---

<sup>1</sup> Debe señalarse que, hasta ahora, la psicolingüística se centra más en las cuestiones ligadas a la comprensión y a las patologías en la producción lingüística que en los procesos de escritura.

<sup>2</sup> *Grosso modo*, mantenemos la noción de clase de Bernstein. Asumimos que esta categoría no se define únicamente por aspectos económicos sino también por aspectos culturales o simbólicos, en el sentido de Bourdieu.

Así, las nociones de clasificación, enmarcamiento, código elaborado y código restringido de Bernstein fijaron los pilares del objeto modelo (Samaja, 1994). En este plexo conceptual, la noción de texto legítimo encontró el lugar adecuado.

El análisis lingüístico tomó las nociones de dialecto y registro de la sociolingüística, las nociones tradicionales de la gramática estructural (sílabas, palabras, cláusulas, oraciones) y de la lingüística textual (superestructura, macroestructura) y las nociones narrativas básicas (secuencia, episodio, relación historia-relato, composición de personajes, polifonía, etc.).

Las diferentes modalidades de la apropiación y el desarrollo de la escritura fueron analizadas y tipologizadas en un proceso de cartografiado entre la instancia de la práctica y la instancia de la teoría. La primera de ellas se configuró en el aula concebido como el espacio social en el que se estructuran y regulan las relaciones pedagógicas entre el docente y los alumnos, relaciones que no están exentas de dosis de poder y de prejuicio social. El texto del alumno, en este sentido, es el registro lingüístico de una serie de acciones en las que el rol docente es un mediador de diferentes tensiones. La instancia de la teoría fue el punto de partida, en tanto todos los integrantes del equipo de investigación teníamos en común ciertas lecturas que contribuyeron a acotar el campo de estudio, a plantear los interrogantes iniciales y a bosquejar las expectativas que acompañan el comienzo de todo proceso de investigación. Pero, hay que enfatizarlo, la teoría fue enriquecida permanentemente por la complejidad de los datos obtenidos. Dicho de otra manera, el aparato conceptual no fue algo estático y definido *a priori* (no fue un *marco*, entonces), sino el resultado dinámico de un proceso dialéctico entre la experiencia práctica y la experiencia teórica.

### 1.3. Marco teórico

Como adelantamos anteriormente, el marco teórico fue principalmente bernsteiniano. Sin embargo, como también dijimos, este fue desarrollado y complementado con nociones provenientes de otras teorías. La propuesta de Bernstein, entonces, más que un marco, fue un fundamento.

No analizamos la escritura de los alumnos en abstracto, ya que hubiera sido imposible. Analizamos la escritura a partir del análisis de los textos realizados por los alumnos, es decir, de las producciones lingüísticas de prácticas situadas. Estudiamos, el papel del lenguaje en la transmisión de representaciones discursivas oficiales y en el modelado de la conciencia en contextos específicos.

Este tipo de transmisión es posible en virtud de las tres funciones semióticas del lenguaje (Halliday, 1978):

-*función descriptiva o ideacional*: representación de un determinado estado de cosas en el mundo;

-*función interactiva o interpersonal*: manifestación, establecimiento y modificación de actitudes personales y relaciones sociales;

-*función textual*: ligamiento de las partes del texto como un todo coherente y adecuación a los diferentes contextos situacionales.

Cada texto producido en el aula, tanto por el docente como por el alumno, presenta una imagen de realidad, apunta a gestionar los vínculos interpersonales y manifiesta un sentido realizado lingüísticamente de un modo adecuado, cohesivo y coherente.

Al enseñar un determinado contenido, el docente expone un determinado evento o entidad cuya existencia real puede ser remota para los alumnos en términos históricos, geográficos o culturales. Incluso en los casos en que la exposición acerca de un determinado objeto cuenta con un ejemplo concreto del objeto (por ejemplo, una planta), este debe ser interpretado y

tomado como un ejemplar de un tipo general. Este proceso de abstracción es posible, en parte, gracias al lenguaje, que permite relacionar este ejemplar con otros, el tipo al que pertenece con otros tipos, enumerar y justificar las características de cada conjunto, etc.

El alumno, por su parte, interpreta las consignas y representa una situación, tomando como insumo básico los saberes que posee como parte del capital cultural que el grupo de origen (básicamente, la familia) le transmitió. Las narraciones escolares deben ser escritas con el dialecto legítimo, el que puede resultarle ajeno. Esta circunstancia plantea una situación de interferencia lingüística. El alumno debe esforzarse por ser un productor diferente del que es cotidianamente, fuera de los límites de la escuela. Debe transmitir experiencias a un receptor que tampoco es *exactamente* como los receptores a quienes él les habla a diario.

En forma paralela a la exposición de una determinada representación discursiva, el docente manifiesta y reproduce el sistema de roles que constituye el armazón de la clase. No solo se presenta a sí mismo como la autoridad máxima dentro del aula, sino que además se erige en representante de la cultura oficial, del orden que impera detrás de las paredes de la escuela.

Tanto la función ideacional como la interactiva se cumplen a través de la producción, circulación y recepción de los mensajes apropiados (función textual).

Como primer paso en el tratamiento del papel del lenguaje en los procesos pedagógicos hay que romper con el mito del *comunismo lingüístico* (Bourdieu, 1975, 1982, 1984): los hablantes no conocemos ni ponemos en circulación una misma lengua o un mismo idioma, porque tanto una como otro son constructos teóricos elaborados a partir de la suposición de la existencia de un homogéneo sistema de formas y significados lingüísticos compartido por miembros de una sociedad particular.

Según Bourdieu, la idea de una misma lengua compartida por los diferentes grupos que componen una sociedad es un artificio creado para ocultar las diferencias y las asimetrías existentes en su interior. La denominada *lengua estándar* no sería otra cosa que la variante lingüística utilizada por los grupos que legitiman en el campo de la cultura (por ejemplo, a través del sistema educativo) las ventajas obtenidas en el campo económico o en el político.

Para dar cuenta de estas diferencias, la sociolingüística nos provee dos nociones claves, el dialecto y el registro o estilo. La primera se refiere a la variedad que usamos por pertenecer a determinados grupos lingüísticos; la segunda, al modo en que adecuamos esa variedad de acuerdo a los requerimientos de las diferentes situaciones comunicativas.

Comúnmente, el aula es un espacio donde se manifiestan *diferencias dialectales* de distinto tipo: sociales (según la clase social), generacionales (entre docente y alumnos), de edad (entre alumnos, si hay recursantes o si el grupo es ‘naturalmente’ heterogéneo, como en las escuelas de adultos), etc. Todos estos dialectos interactúan entre sí, mientras se ven presionados por los requerimientos de la situación de clase.

Stubbs (1976) reconoce dos tipos de dialecto, el *normativo* y el *anormativo*. El primero se caracteriza por haber atravesado un proceso de *normativización*, es decir, “una deliberada codificación y ordenación de la lengua por autores de diccionarios, escritores de gramáticas, etc.”<sup>3</sup>, que luego es difundida por el sistema educativo. Esto no implica que los dialectos anormativos, por el hecho de carecer de una normativa explícita, sean caóticos o asistemáticos. Contrariamente a lo que nuestros prejuicios puedan hacernos creer, tampoco son deficientes.

Luego de estudiar el dialecto de los jóvenes negros norteamericanos, Labov (1969, 1972) afirma que, más allá de los estigmas que puedan pesar sobre una u otra variedad dialectal, todas son igualmente eficientes para el cumplimiento de la finalidad básica de la comunicación en el contexto social ordinario de uso. La sospecha de que existen personas que ‘hablan mal’ y que, a causa de este *déficit lingüístico*, no pueden comprender ciertos temas o participar de ciertas interacciones, cuando no se trata de un caso de patología neurológica, se

---

<sup>3</sup> Stubbs, [1976] 1984: 31.

debe a que se toma en consideración la conducta de hablantes que actúan fuera de su contexto social cotidiano y/o que tratan temas acerca de los cuales se sienten inseguros.

En nuestra investigación comprobamos que los alumnos de clase baja son tan buenos narradores como los alumnos de clase media, aunque su escritura presente una mayor cantidad de errores ortográficos y, por esta razón, sean calificados como más o menos deficientes por los docentes.

En gran parte, el *fracaso educativo* de los alumnos provenientes de clase baja suele ser el resultado de la intolerancia de la escuela hacia los dialectos deslegitimados. Imaginemos que un docente de clase media está enseñando en una escuela de un barrio pobre. Si el docente desconoce la variedad dialectal de sus alumnos, no solo tendrá problemas para lograr que estos se apropien de los contenidos, sino que además posiblemente exprese actitudes que reafirmen en los alumnos la conciencia de la exclusión: ellos asumirán entonces que *hablan mal* (peor que el maestro) y que *no saben pensar* (porque no pueden entender todo lo que el maestro les explica en su dialecto ni pueden expresar lo que piensan en el dialecto del maestro). Por supuesto, si el docente es conciente de la diferencia dialectal existente en el aula y, a pesar de ello, persevera en el intento de imponer la variante que él domina, esperando que, de un modo mágico, los ‘mejores’ alumnos comiencen a hablar como él y a rendir mejor en sus estudios, estará cometiendo un grave error.

Como ya dijimos, asumimos que sobre las diferencias lingüísticas pesan las diferencias sociales. Los dialectos normativos no son mejores que los anormativos: toman su mayor prestigio de la posición privilegiada de los grupos que los utilizan.

Para dar cuenta de esta asimetría, Bourdieu crea la noción de *mercado lingüístico*, la instancia los dialectos son valorados y puestos en circulación.<sup>4</sup> Lo interesante de esta noción es que permite situar las interacciones lingüísticas en contextos sociales complejos, constituidos por diferencias y relaciones de dominación y resistencia. Cada vez que hablamos, somos evaluados. Más específicamente, el modo en que hablamos, el dialecto que utilizamos y los temas que tratamos determinan la imagen de nosotros que los otros se forman.

El mercado lingüístico jerarquiza dialectos, discursos<sup>5</sup> y capacidades comunicativas<sup>6</sup>, elementos que son convertidos en *capital lingüístico* y a los que se les asigna distintos precios. Para que esto sea posible, el mercado debe estar unificado bajo una relación de dominación que rija sobre la variedad de dialectos existentes en una sociedad. Cuando se normativiza un dialecto y, a través de diferentes instituciones oficiales y no oficiales, se persuade acerca de su legitimidad a los usuarios de este y otros dialectos, el mercado lingüístico se constituye como tal y comienza a funcionar.

Para Bourdieu, las diferencias lingüísticas, en fin, son utilizadas como modos de legitimación social de relaciones de dominación. Así se explicaría por qué los sectores dominados poseen un capital lingüístico que está siempre devaluado y por qué estos sectores *deben fracasar necesariamente* en la escuela, en su intento de apropiarse del capital lingüístico legítimo.

---

<sup>4</sup> “El mercado lingüístico es algo muy concreto y a la vez muy abstracto. Concretamente, es una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social; todas estas son propiedades que se perciben y juzgan de manera infraconsciente y que orientan inconscientemente la producción lingüística. Si se define en términos abstractos, es un tipo determinado de leyes (variables) de formación de los precios de las producciones lingüísticas”. Bourdieu, 1990: 145.

<sup>5</sup> El significado *discurso* es polisémico. Aquí designa un texto o serie de textos puestos en circulación social. A su vez, los *textos* son el resultado de la actividad lingüística y pueden ser escritos u orales.

<sup>6</sup> Las capacidades comunicativas son referidas a través de dos nociones: *competencia comunicativa* y *habitus lingüístico*. La competencia comunicativa (Hymes, 1971) es la capacidad de reconocer cuándo hablar, qué decir, a quién y de qué modo. Se adquiere mediante la socialización dentro de grupos específicos. El *habitus lingüístico* (Bourdieu, 1975, 1982, 1984) es la competencia comunicativa más el valor que le asigna el mercado.

Desde una perspectiva crítica no muy lejana, Bernstein (1971, 1985, 1990, 1996) también vincula el origen de clase con el uso del lenguaje. Para explicar la relación entre uno y otro introduce, como noción mediadora, el *código*, que es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que posiciona a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas. Habría dos tipos básicos de código, el *restringido* y el *elaborado*. El primero supone la orientación de las interacciones lingüísticas hacia relaciones directas entre los significados y una base material específica (la que vale como contexto y como fuente de referencias acerca de las cuales hablar). Es característico de las organizaciones sociales que poseen una división del trabajo sencilla. El código elaborado, en cambio, supone la orientación de las interacciones lingüísticas hacia relaciones indirectas entre los significados y una base material específica. Es característico de las organizaciones sociales con una división del trabajo compleja.

Bernstein advierte que no deben confundirse *código* y *dialecto*. Mientras el primero se refiere a las orientaciones hacia modos de comunicación legítimos o ilegítimos determinadas por la clase, el segundo se refiere al aspecto lingüístico de esos modos de comunicación, es decir, a las formas lingüísticas utilizadas para codificar los mensajes.

Las condiciones de distribución de las orientaciones de código están determinadas por los mismos principios que regulan la división del trabajo. En este modelo, la escuela funciona de modo similar a una fábrica: en vez de producir objetos, produce discursos. Como toda agencia de control simbólico, se especializa en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados.

Para analizar situaciones de comunicación concretas en el ámbito pedagógico, Bernstein discrimina dos dimensiones cuya variación incide en la orientación del código: la *clasificación* y el *enmarcamiento*. La clasificación es la traducción de las relaciones de poder originadas fuera de la escuela y se manifiesta a través del tipo de relación que vincula las diferentes categorías que componen el *dispositivo pedagógico* (espacios curriculares, roles, discursos y prácticas). Una clasificación es fuerte si la distancia entre las categorías es nítida y relativamente estable, en caso contrario es débil. El enmarcamiento expresa las relaciones de control. Es el modo en que se configuran las relaciones locales de comunicación (quiénes deben hablar, de qué manera, sobre qué temas, con qué finalidad). También puede ser fuerte o débil, de acuerdo al grado de libertad que aparentemente se conceda al alumno en la organización de las actividades, la secuenciación de los contenidos, la jerarquización de los criterios de evaluación, etc.

Tanto la clasificación como el enmarcamiento tienen un aspecto externo, constituido por los factores sociales externos a la escuela que pesan sobre ella, y uno interno, constituido por los factores sociales generados en el interior de la escuela o, incluso, del aula. Frecuentemente, cuando el enmarcamiento externo es fuerte, las representaciones, los discursos y las prácticas que circulan en la escuela hacen difícil que los alumnos de las clases bajas se reconozcan a sí mismos en ese contexto: se les impone una forma de comunicación a la que no están acostumbrados.

Afirma Bernstein que las interacciones comunicativas locales son posibles en virtud de la existencia simultánea de un discurso que articula los contenidos curriculares explícitos y de un discurso que rige las actitudes, los modales y la conducta de los participantes. El primero es el *discurso instruccional* y el segundo el *discurso regulador*. Al hablar o al corregir una narración, el docente no solo transmite conocimientos teóricos sino también criterios para legitimar o sancionar modos de ser y modos de actuar. Y lo que es importante: no puede hacer una cosa sin hacer la otra.

La escritura es un objeto social y cultural que excede al marco escolar, en tanto se transforma en un instrumento de mediación cultural y, por lo tanto, en capital simbólico. En este sentido, las falencias en su dominio se transforman en un nuevo factor de marginación-exclusión

restando posibilidades a los sujetos escolarizados para acceder a diferentes ámbitos de la actividad social, reafirmandose así las diferencias socioculturales.

De acuerdo con las condiciones de posibilidad que brinde el contexto, el sujeto se apropia de ese “sistema de notación cuya comprensión se relaciona con acceder a conocer sus elementos y reglas” (Teberosky, 1993), encontrando dentro de estas normas: la ortografía, las formas, marcas gráficas y el género. No solo el sistema de notación está supeditado al dialecto estándar, sino que además es utilizado como una vía para la evaluación del desarrollo de las competencias de los alumnos.

El dominio de este sistema, requiere por parte del sujeto conciencia y control voluntario de las propias operaciones intelectuales involucradas en su apropiación. A diferencia del lenguaje oral, demanda del sujeto un mayor esfuerzo intelectual dada su descontextualización, ya que exige la doble abstracción de los componentes físicos del lenguaje (aspecto sonoro, por ejemplo) y, fundamentalmente, demanda una abstracción con respecto al interlocutor, ausente (Baquero, 2001).

La escritura no es, por tanto, una mera transcripción del lenguaje oral a signos gráficos ni la puesta en marcha de habilidades grafomotoras. Se la entiende entonces como “una compleja operación intelectual y como una también compleja práctica cultural” (Baquero, 2001).

De acuerdo con lo anterior, los procesos escriturarios presentan diferencias de acuerdo con el enmarcamiento y con el modo como cada alumno responde a él. Nosotros distinguimos cuatro distinciones en el enmarcamiento de los textos analizados, cada uno de los cuales corresponde a las tareas propuestas: dictado, copia, narración espontánea y registro en el cuaderno de clases.



## 2. RESULTADOS ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

### 2.1. Materiales y método

La metodología desarrollada corresponde a un inductivismo sofisticado, en tanto, si bien no se sigue una hipótesis explícita, sí se parte de un conjunto de supuestos y de categorías teóricas definidas.

Desde un enfoque teórico basado en supuestos de B. Bernstein, seleccionamos dos escuelas públicas de Comodoro Rivadavia y dos de Caleta Olivia. El criterio básico para la selección fue que, en cada ciudad, una de las escuelas tuviera una población estudiantil de clase media y la otra, una de clase baja. Para ello nos basamos en información suministrada por las respectivas delegaciones de supervisión escolar.

Establecimos tres técnicas de recolección de datos:

a) Entrevistas a los docentes. Las mismas tienen el fin de indagar las opiniones de los docentes de los grupos estudiados acerca de sus alumnos, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los contenidos, etc. Además de hacer el registro de las representaciones públicas de los docentes, atendimos a sus características dialectales.

b) Observación de los cuadernos de los alumnos. De cada grupo de alumnos tomamos cuatro o cinco cuadernos con el fin de apreciar la secuencia temática, el tipo de actividades propuestas, los criterios de corrección, etc.

c) Realización de un estudio cuasiexperimental. Este consistió en un test de escritura dirigido a los alumnos. El mismo propuso tres consignas, orientadas cada una a una tarea específica: dictado, copia y escritura libre de una narración a partir de un estímulo visual.

En el análisis de los datos combina procedimientos cualitativos y cuantitativos y consistirá en un estudio:

*Según la escuela:* escuela de clase media o de clase baja.

*Según la actividad:* dictado, copia o escritura de narración.

*Según el nivel composicional de la lengua:* letra, sílaba y palabra.

*Según la clase de palabra:* funcional o no funcional.

#### **a) Entrevistas a los docentes**

Las entrevistas que se realizaron fueron semiestructuradas. A priori, se estableció un guión con algunos tópicos básicos: antigüedad en la docencia, motivos de ingreso a la escuela, motivos de ingreso al cargo, percepción de la tarea docente, descripción del grupo de alumnos, detalle de los contenidos de 3° año, articulación de estos contenidos con los de 2° y los de 4°, posibilidad de trabajar en proyectos curriculares en la institución.

A cada entrevista concurren dos entrevistadores con el fin de que uno de ellos haga las preguntas y participe en el diálogo y el otro preste atención a las características dialectales de las docentes entrevistadas.

#### **b) Observación de cuadernos de los alumnos**

En cada curso se pidió a la maestra que nos diera cinco cuadernos para fotocopiar. Le indicamos que estos cuadernos debían pertenecer a alumnos típicos. El objetivo de la recopilación y la observación es reconstruir la lógica de enseñanza y la de aprendizaje, las que se manifiestan en el tipo de actividad, la secuencia, la calidad de las resoluciones, los modos de corrección, la frecuencia de la evaluación, etc.

**c) Estudio cuasiexperimental**

Los datos referidos a la producción escrita de los alumnos fueron obtenidos en un estudio cuasiexperimental y, como tal, tuvo cuatro características básicas:

- a) Se realizó en un ambiente natural (el aula de la escuela y las consignas fueron suministradas por la maestra de cada grupo).
- b) La población afectada a la muestra no fue aleatoria, lo que responde al criterio anterior.
- c) No se establecieron grupos de control, ya que no se instrumentó ninguna variable experimental.
- d) Se clasificaron las desviaciones de la norma o “errores” y luego fueron cuantificadas.

En una primera instancia se distinguieron errores en los siguientes niveles de la lengua:

*Letra:* sustitución, omisión, agregado, inversión

*Sílaba:* sustitución, omisión, agregado, inversión

*Palabra:* separación, unión, sustitución, omisión, agregado

Se realizó un primer análisis cuantitativo y cualitativo de los datos con el fin de lograr una sistematización general.

a) Errores en los niveles grafémico, silábico y léxico de la lengua:

-*letra:* sustitución, omisión, agregado, inversión;

-*sílaba:* sustitución, omisión, agregado, inversión;

-*palabra:* separación, unión, sustitución, omisión, agregado.

b) Errores según el tipo de palabras:

-*funcionales* y

-*no funcionales*.

Este análisis y los resultados obtenidos posibilitaron el desarrollo de nuevos análisis encontrándose centrada la tarea en el estudio de los textos espontáneos de los alumnos, delineando relaciones entre las dificultades detectadas y el desarrollo de las competencias narrativas.

Se utilizó, en una segunda instancia, un modelo analítico que combinaba niveles de análisis de la lingüística textual de van Dijk [1978] (superestructura y macroestructura) con niveles más tradicionales (estilo y aspectos léxico-gramaticales de la redacción). El objetivo fue, por un lado, analizar la organización global que cada alumno planteó para su texto y, por otro, analizar el modo cómo en cada caso se realizó lingüísticamente ese plan textual.

El modelo elaborado se compone de la siguiente manera:

*a. Nivel superestructural*

-Título

-Superestructura narrativa

*b. Nivel macroestructural*

-Secuencia narrativa

-Conflicto

-Secuencia causal de acciones

-Pertinencia de la historia

-Historia y relato

-Personajes

-Situación

-Cantidad de episodios

*c. Nivel estilístico*

-Polifonía narrativa

-Registro

*d. Nivel léxico-gramatical*

- Extensión en palabras
- Cantidad de errores
- Complejidad sintáctica

Las consignas del test son las siguientes:

**Dictado**

*Un día como cualquiera*

*Había una vez, en el medio del bosque, tres duendes que caminaban abrigados, conversando de sus asuntos mágicos, cuando una ráfaga de viento les llevó los gorros. Por más que corrieron con prisa no pudieron alcanzarlos.*

*Mientras tiritaban de frío los tres se preguntaban con qué se iban a cubrir la cabeza. Era tan intenso el frío que tenían congeladas hasta las orejas y además ninguno podía hablar.*

*De pronto, los duendes descubrieron tres enormes hongos y tomaron la parte de arriba de cada uno, que parecía un sombrero. Después se sintieron bien y entonces jugaron felices.*

**Copia**

*¡Ojo: osos golosos!*

*En Canadá, tres osos pardos entraron a una casa de estancia. Eran una madre y sus dos voluminosos cachorros, quienes pasaron a la cocina, desparramaron toda la basura y se comieron unos huesos. Los dueños de casa, que dormían la siesta, se despertaron por los ruidos y casi se mueren del susto.*

**c. Escritura de narración**

Se suministró una viñeta con 4 escenas en la que se presentan:

- 1.- Una niña y un niño jugando en la playa.
- 2.- Los mismos niños, advirtiendo la cercanía de dos pingüinos empetrolados.
- 3.- Los niños limpiando a los pingüinos.
- 4.- Los niños rodeados de adultos aplaudiéndolos

**2.2. Resultados**

**2.2.1. Análisis de los aspectos ortográfico y morfológico en textos producidos por los alumnos en el test**

Aquí presentamos un resumen de los resultados. Remitimos al lector al informe que adjuntamos en formato cd para ver el detalle de la descripción estadística.

El análisis cuantitativo de los errores ortográficos y morfológicos nos permitió reconocer una semejanza entre los porcentajes obtenidos en las escuelas de clase media de ambas ciudades, pero no entre las escuelas de clase baja de ambas ciudades.

Luego de analizar la realidad de cada una de los barrios para poder comprender los motivos sociales de la disparidad presentada entre las escuelas correspondientes a barrios de clase baja; se observó que en la ciudad de Caleta Olivia el barrio seleccionado corresponde a la denominada clase baja mientras que el de Comodoro Rivadavia se encuentra clasificado por el mismo municipio como un barrio con un alto índice poblacional que se encuentra dentro de los denominados con NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas). Al mismo tiempo, Supervisión de Escuelas denomina a la población de estudiantes que asisten a esta institución escolar como de riesgo socio-pedagógico. Esta diversidad de la realidad de cada barrio también se vio plasmada en porcentajes generales más bajos para la escuela de Comodoro Rivadavia.

Otro posible motivo de esta diferencia podría atribuirse en parte a una diferencia de criterio pedagógico ya que no se encuentra en forma generalizada, cuando se observan porcentajes específicos de algunas de las tomas resulta que la escuela de Caleta presenta porcentajes de error más bajos en el dictado pero el porcentaje aumenta en la escritura espontánea.

Más allá de esta diferencia encontrada, las similitudes observadas en los porcentajes de error, con una diferencia que no excede el 3% en los resultados de los test suministrados, nos llevan a poder realizar algunas hipótesis al respecto.

El porcentaje mayor de errores se observó en el Dictado, luego en Escritura espontánea y por último en la Copia. No se han considerado significativos los porcentajes observados en la Copia pudiendo deberse – al menos en parte - a factores que pueden surgir en este tipo de prueba como la falta de atención de los alumnos al momento de realizarla. La diferencia obtenida entre el Dictado y la Escritura Espontánea podría deberse a que los alumnos en esta última pueden seleccionar aquellas palabras que le resultan familiares como así también la longitud del escrito, además el tema corresponde a situaciones conocidas en el entorno de esta región. No sucedería lo mismo con el dictado donde estos tópicos ya se encuentran prefijados.

Otra de las similitudes observadas es que dentro de cada test suministrado y en especial tomando los datos del Dictado y escritura espontánea teniendo en cuenta el nivel composicional, los porcentajes mayores se encuentran en el nivel de la letra, siguiendo luego los porcentajes a nivel de la palabra, encontrándose por último los correspondientes a la sílaba los cuales no han resultado significativos por su bajo porcentaje, que no supera un 5%. Los errores observados en relación a la letra mostrarían que estos niños poseen en porcentajes similares dificultad en el área de la ortografía y en la omisión de algunas letras:

a) En relación a la ortografía la problemática correspondería al poco conocimiento de las reglas y en la omisión de letras en el no uso de la h y la omisión de letras como la “s” y la “n” que corresponden al uso del plural.

b) El poco uso de la H si bien es considerado una omisión corresponde también a una regla ortográfica de nuestro código escrito mientras que la omisión del plural podría deberse a un posible criterio de economía a nivel de escritura o de manifestación en la escritura de una variación sociolectal de la oralidad que consiste en la eliminación de ciertas redundancias del español pero que no afectan a la comprensión.

Por otro lado, estas mismas letras que corresponden al uso del plural, son las que suelen agregarse en algunas de las producciones en un posible intento de generalización de la regla – o hipercorrección - aunque se observó esta característica más en las escuelas de Caleta Olivia que en Comodoro.

En relación con los errores en las palabras, si bien es un porcentaje menor, que oscila alrededor de un 15%, llama la atención que alrededor del 60% de estos errores se centren en

la segmentación de la palabra, siendo este un porcentaje que no debería encontrarse en alumnos que cursan un 3° año.

Los errores observados se encuentran tanto en la separación como en la unión de palabras, en el caso de separación de palabras implica secuencias ortográficas con una grafía idéntica a la de preposiciones, pronombres o formantes conocidos, correspondiendo en líneas generales como la palabra “*en traron*”. En el caso de la unión se observó en palabras como *depronto*, *pormas* o la unión de palabras funcionales (*por*, *en*, *me*) con alguna palabra plena (*hermano*, *llama*, *deja*) que la sucede en el sintagma.

Los alumnos reconocen claramente la existencia de las preposiciones y los pronombres, pero dudan en su posición dentro del sintagma porque (y esta es una hipótesis) no poseen una conciencia morfológica suficientemente desarrollada y los confunden con una categoría desconocida: *morfemas ligados*. Estaríamos así haciendo referencia a una explicación posible de este tipo de errores que podría deberse a que los alumnos aún (o ante palabras desconocidas) se manejen por la vía de la conversión. Es decir que mientras las palabras conocidas las escriben desde el lexicón mental, las palabras desconocidas las escriben por conversión: fonema – grafema.

En relación con el segundo criterio de clasificación utilizado, los errores corresponden en porcentajes mayores a las palabras no funcionales que a las funcionales lo cual se encuentra dentro de lo esperado

Puede explicarse la diferencia de errores entre ambas clases de palabras a partir de las características de unas y otras. Mientras las palabras léxicas conforman una lista abierta, las funcionales constituyen una lista cerrada, por lo que el uso de casi todos los elementos es altamente frecuente en el procesamiento y en la producción de textos tanto escolares como cotidianos.

Para finalizar y a modo de síntesis, se observa que

- a) El factor socioeconómico incide en la apropiación y el dominio de la escritura del dialecto estándar.
- b) El dictado es la tarea de escritura que más inseguridad causa a los alumnos. En parte debido a la presión de escribir todo lo que escuchan, cometen errores que no reproducen en las otras tareas.
- c) En cuanto al nivel composicional de la lengua, la mayor cantidad de errores se registra en el nivel del grafema. Los fenómenos más recurrentes son la sustitución y la omisión ya sea por no reconocimiento de la regla ortográfica o por la eliminación de ciertas redundancias sobre las que se establece las concordancias, en especial, la de número.
- d) En general, dominan con mayor seguridad las clases funcionales que las léxicas. Aquí se advierte una diferencia de manejo posiblemente mayor en las escuelas de clase, porque el lexicón de los ACM es más rico y más próximo al dialecto estándar que el de los ACB.

### **2.2.2. Resultados del análisis de las narraciones espontáneas producidas en el test**

Para el presente análisis se han considerados distintos niveles y sus respectivas categorías los cuales son:

- Nivel superestructural: título- superestructura narrativa (orden y cantidad de extensiones)
- Nivel macroestructural: secuencia narrativa-secuencia causal de acciones-existencia de conflicto- pertinencia de la historia.
- Nivel estilístico: polifonía, registro, persona, variación dialectal

-Nivel léxico-gramatical: total de palabras escritas, total de errores, total de palabras funcionales y plenas, total de palabras funcionales y plenas diferentes, cantidad de errores según concordancia, complejidad sintáctica.

Se han encontrado coincidencias en los datos analizados observables en todas las narraciones las cuales se detallan:

- Todos los niños pueden realizar narraciones
- Alto porcentaje de las narraciones poseen relación con la historia presentada (porcentaje no inferior al 93%)
- Alto porcentaje de las narraciones poseen orden canónico (Porcentaje no inferior al 90%)
- Las narraciones presentan extensiones en porcentajes que rondan el 45% y presentan subordinaciones que varían en porcentajes según las distintas escuelas.
- Las narraciones presentan un registro realizado en 3° persona
- Las situaciones se encuentran definidas ya sea en su totalidad o en forma parcial
- Las secuencia narrativas presentan un cierto nivel de complejidad.
- Los personajes se encuentran caracterizados en porcentajes que oscilan entre el 56% y el 78%. La mayor caracterización presentada es el nombre a los personajes compuestos por los niños.
- Las palabras plenas superan las funcionales en un 20 %
- Sobre el total de errores analizados, el mayor porcentaje de errores son de tipo ortográfico (entre 47% y 59%, siguiéndoles los errores a nivel de número en la palabra (entre 15% y 20%). Los otros errores corresponden a criterios como los errores a nivel de segmentación de la palabra ya analizados en el 1° informe de avance.

A partir de esto datos observados, se detallan los porcentajes analizados en las distintas escuelas, estableciendo una relación entre escuelas de las distintas localidades (Comodoro Rivadavia y Caleta Olivia) y según el estrato social de los sujetos que asisten a las mismas.

Se recuerda que la selección siguió los criterios de una escuela de clase media y una escuela de clase baja en cada una de las ciudades mencionadas. En relación a las escuelas de clase baja de ambas ciudades, la institución escolar ubicada en Comodoro Rivadavia posee una población que si bien es de clase baja se encuentra entre las denominadas NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas)

A fin de facilitar la lectura del informe se identifican las escuelas de la siguiente manera:

Escuelas de Comodoro Rivadavia:

- Escuela de clase media: EZCCo
- Escuela de clase baja: EBPCo

Escuelas de Caleta Olivia:

- Escuela de clase media: EZCCa
- Escuela de clase baja: EBPCa

### **Análisis de las narraciones**

#### **Nivel Superestructural**

- Título: Presentan título: EZCCo 48% - EZCCa 48%  
Relación del título con la historia EZCCo 100% - EZCCa 82%.  
  
Presentan título: EBPCo 12% - EBPCa 33%  
Relación del título con la historia EBPCo 67% - EBPCa 80%
- Extensiones: Presentan extensiones: EZCCo 44% - EZCCa 57%

EBPCo 46% - EBPCa 40%

En este caso la paridad numérica se encontraría entre las escuelas de Comodoro Rivadavia en lo referido a las extensiones.

La presencia de título en las narraciones presenta paridad en las escuelas con población de clase media.

### **Nivel Estilístico**

- Polifonía: los porcentajes observados en las escuelas de Comodoro son similares  
EBPCo 33% - EZCCo 36%

Las escuelas de Caleta presentan una marcada diferencia

EZCCa 57% (el más alto entre las escuelas)

EBPCa 17% (el más bajo entre todas las escuelas)

La mayoría de las narraciones presentan una polifonía directa (entre 67% y 98%).

- Registro: en su mayoría el registro es de tipo informal.

Registro formal: EBPCo 12% - EZCCo 29%

EBPCa 3% - EZCCa 13%

Las narraciones presentan un registro realizado en 3° persona, sólo una escuela (EBPCa) presentó el 10% en 1° persona

- Variación dialectal:

EBPCo 15% - EZCCo 0%

EBPCa 22% - EZCCa el 30%

Estas variaciones observadas indicarían un mayor porcentaje de niños cuyas familias que provienen de otras zonas, probablemente del norte de nuestro país. Estas conclusiones se extraen por el uso de: sustitución del pronombre “lo” por “le”, mayor uso del subjuntivo en los tiempos verbales.

### **Nivel Macroestructural**

- Secuencia de Narración:

- Narraciones semicomplejas entre 43% y 63%.

- Narraciones complejas se encuentran en mayor porcentaje entre las escuelas de clase media

EZCCo 33% - EZCCa 43%

EBPCo 19% - EBPCa 7%

- Narraciones simples en bajo porcentaje a excepción EBPCa 30%

EZCCo 10% - EZCCa 14% - EBPCo 19%

La escuela de clase media de Caleta presenta porcentaje similares de narraciones semicomplejas y complejas del 43%. Se entiende por narración compleja, a aquellas que incluyen diálogos y acciones por parte de los personajes, superando la mera descripción.

- Planteo de conflicto: Reconocimiento del conflicto:

EZCCo 74%, - EBPCo 22%,  
EBPCa 47% - EZCCa 47%

En este caso se observa que la no mención del conflicto podría deberse-esto a nivel hipótesis-a que se consideraría innecesario mencionarlo ya que por un lado es un hecho visible en la viñeta y por otro lado al mencionarse que se limpian a los pingüinos llevaría implícito que se encuentran sucios.

- Situación: Definición de todas las situaciones

EZCCo 70% - EBPCo 30%  
EZCCa 40% - EBPCa 35%

La situación que más dificultad presenta para ser definida es la complicación (estar sucios) por las razones mencionadas anteriormente.

En algunas narraciones se observa que confunden limpiar con otra acción como acariciar a los pingüinos.

-Pertinencia: Total: EBPCo 22% - EBPCa 33%

EZCCo 60% - EZCCa 39%

La tendencia a presentarse una pertinencia parcial se debe a la no inclusión de todas las viñetas sobre todo de la última o por la no inclusión del conflicto

- Secuencia causal: se observa mayor porcentaje de definición parcial (algunas situaciones), los resultados no varían en más del 13% en todas las escuelas (entre 53% y 70%)

-Caracterización de los personajes:

EZCCo 89% - EZCCa 78%  
EBPCo 56% - EBPCa 70%

La mayor caracterización es el uso de nombres suele utilizarse para las personas. La utilización de más de una característica que puede ser relación entre los personajes o el nombre de los animales, esto último se presenta en la escuela de clase media de Caleta Olivia. Por este motivo esta escuela es la que presenta mayor porcentaje de presencia de más de una característica en los personajes.

### **Nivel Léxico-gramatical**

- Subordinación:

Presentan subordinaciones: EZCCa 43% - EZCCo 57%  
EBPCa 17% - EBPCo 30%

Las subordinación más utilizada es el conector “porque”

-Errores en escritura: Los errores en las palabras son en mayor porcentaje a nivel ortográfico, siguiendo los errores a nivel número, habiendo muy pocos a nivel género por lo que no se considera significativo.

Los errores que corresponden a número podrían deberse a una generalización del plural, en tanto el alumno considera que al figurar las primeras palabras de una oración en plural no sería necesario que todas las palabras sean en plural, resultando una oración como. “Los niños saludaba”

Los otros errores que no se detallan corresponden a nivel sílaba y segmentación de la palabra.



Hay mayor cantidad de palabras plenas diferentes que de palabras funcionales en un porcentaje de diferencia de alrededor del 20%, lo cual es considerado esperable

-Cantidad de palabras utilizadas en las narraciones, en promedio por alumnos son mayores en escuelas de clase media, como así también la presencia de menor cantidad de errores.

- Riqueza léxica: La utilización de palabras diferentes en las narraciones oscila entre 62 y 67%, considerándose el promedio de palabras escritas por narración por alumnos. Los alumnos sobre todo en la utilización de palabras plenas suelen utilizar sinónimos, con lo cual no se observa gran repetencia de palabras.

- Riqueza narrativa: Las narraciones suelen superar los 4 episodios que se presentan en las viñetas.

Los casos que presentan menos de los 4 episodios son de narraciones iniciadas y no terminadas

Las escuelas de clase media de ambas ciudades presentan mayor cantidad de episodios que se encuentran entre los 5 y 10 episodios. EZCCo entre 5 y 10 episodios 65% de los alumnos

EZCCa entre 5 y 9 episodios 74% de los alumnos

EBPCo entre 5 y 7 episodios 70% de los alumnos

EBPCa entre 4 y 7 episodios 80% de los alumnos (la única escuela que cuenta con un porcentaje de 4 episodios)

### **2.2.3. Resultado del análisis de los cuadernos de los alumnos**

Los cuadernos de los alumnos constituyen un insumo más para analizar o comprender el marco teórico y epistemológico que le sirven al docente para explicar los contenidos específicos de un área del conocimiento y también para explicar su propia práctica. Asimismo los cuadernos explicitan, en cierta forma, una lógica de trabajo, una forma de evaluar y una sistematización de estrategias para abordar determinado objeto de estudio.

Los cuadernos son reveladores del trabajo áulico porque en ellos se plasma por escrito qué se ha hecho, hasta dónde se pudo llegar, cuál es el recorrido pretendido, y qué logros o retrocesos parciales pone de manifiesto el alumno. El imaginario popular cree fehacientemente que “si en el cuaderno no hay nada, es porque nada se ha hecho en el aula”.

Los cuadernos, en este sentido, están instalados como insumos de control y como elementos altamente referenciales por su carácter revelador y explícito. No obstante esta creencia, se sabe que el cuaderno no alcanza a reflejar la complejidad que significa la vida en el aula y, también se sabe, que los alumnos hacen en la escuela muchas otras cosas que el cuaderno jamás reproduce. Los cuadernos, en este otro sentido, son representativos de momentos más o menos significativos que ocurren en el aula, momentos que forman parte de una secuencia con otros momentos igualmente importantes. En este último sentido, son analizados los cuadernos que constituyen la muestra: indican un momento de la vida escolar. Por esta razón, cualquier conclusión está sujeta a revisión, a discusión y, por supuesto, a modificación.

El análisis se realiza tomando como referencia cuadernos de alumnos a partir de los siguientes ejes problemáticos:

1. *¿Cuál es la concepción de escritura que el docente pone de manifiesto en las diferentes estrategias de escritura que propone a los alumnos?*

2. *¿Qué lugar ocupa en la didáctica de la escritura que propone el docente, la morfosintaxis y la normativa?*
3. *¿Qué tipos de errores aparecen con más frecuencia en los escritos de los alumnos?*
4. *¿Cómo se evalúan las actividades de escritura de los alumnos?*
5. *¿Se resignifica la instancia de evaluación en otras situaciones de escritura? ¿De qué manera?*

1. En general, prevalece una postura que considera a la escritura como un producto acabado, definitivo sobre el que el docente deja huellas de su competencia discursiva a través de la corrección y evaluación. Esta postura se explicita no tanto en las actividades que propone el docente sino en la falta de resignificación de esos escritos ya que los docentes, en general, cumplen con este circuito: propone una consigna de trabajo, el alumno la realiza, se corrige la producción y luego se avanza en otros contenidos. La versión que el alumno presenta se toma, en todos los casos, como versión final desconociéndose de este modo el carácter recursivo de cualquier producción escrita. Finalmente es necesario aclarar que reconceptualizar la escritura implica reconocer que las estrategias deben ser flexibles y variables y no, como puede verse en los cuadernos, rígidas y homogéneas.

2. La escritura no puede desprenderse de las cuestiones morfosintácticas y normativas que le proporcionarán al escrito determinadas condiciones de lecturabilidad, es decir, que definirán, las condiciones de recepción. Los escritos considerados en estas muestras ponen de manifiesto que los docentes, en líneas generales, tienen en cuenta estos criterios. No obstante, no los utilizan para propiciar, a partir de ellos, una reflexión acerca de los hechos del lenguaje que les permita a los alumnos entender en qué aspectos o en qué sentido sus escritos deben ser revisados. La consideración de lo morfosintáctico y de lo normativo se manifiesta en que los docentes se detienen más de una vez en la corrección de la concordancia sujeto/verbo o sustantivo/adjetivo, o en el señalamiento de errores de ortografía, de puntuación, de uso de mayúsculas.

3. Los errores que aparecen con más frecuencia se podrían sistematizar de la siguiente forma:

3.1. Errores por omisión de letra en una palabra: decendieron (por descendieron)

eladas (por heladas)

avia (por había)

algien (por alguien)

ojas (por hojas)

sorpendió (por sorprendió)

3.2. Errores por omisión de palabras en un sintagma: “el indio recibió como regalo la planta (de) yerba mate”.

“el castigo fue combertirse en una planta (de) calafate.

3.3. Errores de sustitución ortográfica: obserbando (por observando)

nebadadas (por nevadas)

absorve (por absorbe)

intruza (por intrusa)

muger (por mujer)

conosemos (por conocemos)

baliente (por valiente)

eya (por ella)

yorar (por llorar)

ququenes (por caiquenes)

grabes (por graves)

3.4. Errores de sustitución fonológica: “decendieron ara tierra” (por descendieron a la tierra).

cone (por come)

3.5. Errores de concordancia: “Las flores es muy amarilla” (por Las flores son muy amarillas)

3.6. Errores en el uso de las mayúsculas.

4. La evaluación no puede considerarse procesual. No se atiende a ritmos diferentes de escritura ni se explicita una atención a la diversidad: todos los alumnos escriben lo mismo y todos son evaluados de la misma manera. Los ejercicios de escritura que implican elaboración personal son valorados conceptualmente (bien – muy bien) mientras que las prácticas de dictado son valoradas cuantitativamente (10 -9 – 8 – 7 - etc.)

La concepción de producto de la escritura –según se plantea anteriormente – hace que la corregir se reduzca, casi exclusivamente, a detallar errores.

5. Las correcciones no se resignifican en general. Son contadas las oportunidades en las que la docente retoma los errores para propiciar otra actividad. En algunos casos se solicita a los alumnos volver a copiar las palabras en las que tuvieron errores de ortografía, pero aun en estos casos la práctica es cerrada y no se retoma el error para, por ejemplo, resolver otras situaciones problemáticas.

El trabajo realizado con los cuadernos permite arribar a algunas conclusiones provisionarias:

- la concepción de escritura que sustente la docente definirá las estrategias de escritura que se propongan en el aula.

- La evaluación de los escritos de los alumnos es, muchas veces, parcial ya sea porque no consideran avances o retrocesos en el marco de un proceso de trabajo, ya sea porque solo se señalan algunos errores y esos errores no se resignifican en propuestas de trabajo que los retomen como insumos.

- Los errores de los alumnos se direccionan en diferentes sentidos: morfológico, sintáctico, ortográfico, normativo, estilístico, pragmático, superestructural, etc. y el docente no logra atender a todos estos aspectos a la hora de “mirar” los escritos para evaluarlos.

### 3. CONCLUSIONES

#### 3.1 Aspectos ortográficos y morfológicos

Esta conclusión responde al análisis realizado sobre los errores en los niveles grafémico, silábico y léxico de la lengua, más las otras técnicas de recolección de datos suministradas.

A partir de los resultados obtenidos del análisis de las producciones realizadas por los alumnos de todas las escuelas podemos observar que, los errores en la escritura que se evidencian en las pruebas suministradas, coinciden con los errores observados en los cuadernos, cuando es que estos aparecen. A su vez en las entrevistas realizadas los docentes refieren que sus alumnos presentan estos mismos errores en la escritura.

Sin embargo, en varios de los cuadernos no se observan errores en las escrituras de los alumnos; ya que los mismos tienen actividades altamente reproductivas, basadas en copia del pizarrón y en actividades de lectura y posterior respuestas a las preguntas realizadas.

La ortografía es el aspecto que ocupa el mayor porcentaje de error y más allá de las diferencias numéricas que se encuentran en las distintas instituciones, siempre los porcentajes superan a lo esperable para un tercer año. Significativamente, por esto también observamos que los errores ortográficos que aparecen en los cuadernos no son re-trabajados, aunque sí en su mayoría corregidos. Sin poseer suficiente información al respecto pero por los datos recabados pareciera, por lo que se encuentra plasmado en los cuadernos, que algunos docentes trabajan sobre estos aspectos de la escritura como son la resignificación de los mismos

#### *Los errores ortográficos y la práctica de los docentes*

A partir del discurso de los docentes y la observación de los cuadernos – lo cual nos llevó a pensar la manera en que incide la práctica docente en el desempeño de la escritura de los alumnos- encontramos que la ortografía es uno de los objetivos de trabajo de este año escolar. No obstante esto, si bien se observa un trabajo de corrección de lo escrito en los cuadernos, no se advierte un trabajo significativo con ellos. Esto nos plantea, como una posibilidad, que en ausencia de actividades que no son resignificadas por el alumno, pueda suceder que el niño al no entender los aspectos a revisar, continúe produciendo los mismos errores.

Al respecto, podemos decir que, observamos en forma minoritaria – en el trabajo de una docente en una escuela de clase baja- que hace repetir las palabras que fueron escritas con errores. Lo cual para la psicolingüística es una de las actividades posibilitadoras de fijar la palabra bien escrita en la memoria a largo plazo.

Nos preguntamos, entonces, acerca de la influencia de la práctica docente en el desempeño de los alumnos de distinto origen social y pensamos que el cuaderno muestra en gran parte el dispositivo pedagógico de la docente, pudiendo hipotetizar acerca de la actividad áulica y la disposición actitudinal del docente hacia el alumno según su clase social de origen.

En relación al quehacer docente observamos la presencia de supuestos, algunos vinculados con la percepción acerca de quien es considerado buen o mal alumno y otros relacionados con conceptos de Bernstein desde la idea de que a la clase social de origen del alumno le corresponde un código que es reafirmado/ sostenido por la práctica pedagógica de los docentes en la escuela.

Puntualmente, en relación a los lineamientos planteados por Bernstein observamos que, por ejemplo, una docente de una escuela con población de clase media actúa diferencialmente con propuestas pedagógicas distintas según el origen social de sus alumnos. Distintas propuestas hacia alumnos cuyo origen social es de clase baja que a los de la mayoría de su grupo que son de clase media. Es decir, a quienes traen código restringido les ofrece actividades que no les permiten ampliar este código sino más bien reafirmar el que traen, que en este caso son la minoría del grupo, mientras que para los alumnos de clase media propone actividades que desarrollen su código amplio; con un enmarcamiento fuerte. Esta afirmación surge no solo de la observación de los cuadernos sino de lo explicitado por la docente durante la entrevista realizada y reforzada ante el hecho que ante las mismas actividades, con respuestas iguales por parte de los alumnos, la calificación es diferente según el concepto que se tenga del niño.

Por otro lado, también observamos que una docente de escuela de clase baja, propone –como se ve en los cuadernos- actividades que intentan ampliar el código restringido de sus alumnos. Aunque esto sería insuficiente para compensar el código restringido que traen de su origen social; ya que el desempeño de los alumnos no se acerca al de los alumnos de clase social media. Podríamos pensar que tiene más fuerza el código propio del origen social que la acción pedagógica de la escuela; o bien, puede deberse a que la práctica de esta docente constituiría una excepción en las escuelas situadas en contextos de pobreza.

Lo mencionado permitiría inferir, en nuestra opinión, que los docentes no solo poseen distintas realidades en las escuelas, sino que también y por este motivo esperan distintos resultados de sus alumnos y estos supuestos son los que influyen en su práctica docente.

Otro aspecto observado es que las escuelas con mejores resultados poseen maestros que difieren en sus prácticas. Nos encontramos con docentes como el ya mencionado en párrafos anteriores y con otros que utilizan diversas estrategias didácticas, como el caso de un curso que al contar entre sus alumnos con un niño hipoacúsico, el docente utiliza esta realidad para- además de realizar adaptaciones curriculares para este niño- ante las explicaciones que debe darle utiliza estos contenidos para repasar reglas y normas ortográficas con todo el grupo.

### ***Los alumnos y sus problemas con la normativa***

En tanto el desempeño de los alumnos no difiere tanto entre sí, aún con diferencias en las prácticas docentes, se podría pensar que los alumnos de clase media traen un código amplio desde la casa, lo cual podría compensar algunas prácticas docentes no tan buenas. De esta manera el alumno sostiene su código amplio a pesar de las malas prácticas de un docente.

El tema clave es que estas diferencias de estrategias y prácticas docentes se entrecruzan con alumnos de diferente origen social, apareciendo resultados de desempeño diferente en torno a estos entrecruzamientos, aunque los mismos no incidan en los resultados cuantitativos obtenidos en esta investigación.

En lo referente a la segmentación de palabras, un error presente y no esperable para este año de la escolaridad, creemos que los docentes se encuentran con que no saben como afrontar este tema, adoptando distintas posturas que pueden ser trabajar con contenidos que corresponden año inferiores o replanteándose si es bueno marcar el error o recurrir a algún método de enseñanza más tradicional.

Es así que de los datos que nos suministran todas las técnicas suministradas y reflexionando sobre la corrección en los cuadernos que observamos, nos damos cuenta que nos surgen un sin fin de cuestionamientos, preguntas que hoy no podemos responder por no poseer la información suficiente. Es así que en esta época en la que se proponen nuevas didácticas

encontramos a los docentes que abogan por un regreso a ellas y los que las evitan por no parecerles suficientes.

Nos preguntamos entonces: ¿se trata de la no comprensión de las nuevas propuestas? ¿Las dudas surgen, en el docente, ante la elección de estrategias didácticas adecuadas para utilizar en la apropiación de la lengua escrita? ¿O es que los errores presentes en la escritura son producto de los años anteriores y es difícil superarlos ya que se encuentran instaurados en el alumno?

### **3.2 Narraciones escritas**

Esta conclusión responde al análisis realizado sobre las narraciones realizadas por los alumnos, más las otras técnicas de recolección de datos suministradas.

Las escrituras de narración analizadas en esta segunda parte de la investigación nos permiten observar que todos los niños pueden realizar narraciones y que las mismas presentan mayoritariamente un cierto nivel de complejidad lo que hemos correspondimos dentro de la categoría de *narraciones semi-complejas*. Estas superan los (4) episodios que surgen de la viñeta presentada, siendo por lo general 6/7 episodios, incluyen la explicitación de la acción y suponen una secuencia narrativa que excede la mera descripción de las imágenes.

Así mismo las narraciones poseen relación con la historia enunciada en las imágenes, presentan orden canónico y una clara definición de las cuatro situaciones.

Al centrarnos en las diferencias y similitudes de las narraciones analizadas podemos inferir que en algunos casos los alumnos que asisten a escuelas de población de clase media realizan narraciones más extensas, con mayor porcentaje de secuencias narrativas complejas y mayor presencia de subordinaciones. Por otra parte, no se observan diferencias en el nivel estilístico entre los alumnos de clases sociales distintas, ni en la explicitación del conflicto, la definición de situaciones o caracterización de los personajes.

Asimismo, las ideas acerca de lo que sucede en la historia son extremadamente similares en la gran mayoría de las narraciones de los alumnos, independientemente del origen social que estos tengan. Esto afirmaría la idea de la capacidad de los niños para narrar. Siendo que la narración se adquiere poco después del lenguaje; manejando pasado, presente y futuro a corta edad y vinculado ello con la idea de una competencia narrativa que todos tenemos. Igualmente, suponemos un pensamiento narrativo que es transmitido de generación en generación de manera casi natural. Inclusive algunos autores destacan la posibilidad de encontrar la trama narrativa en la estructura de la mente humana. Por eso, podemos decir que la competencia narrativa se desarrolla independientemente de la clase social y la enseñanza escolar. Aún encontrando las diferencias señaladas y ubicamos a estas en relación al concepto de código (amplio y restringido) propio de cada clase social. Es decir, estamos pensando a la luz de los aportes de Bernstein que dichas diferencias obedecen a la participación de la clase media de una cultura escritural.

#### ***La creatividad narrativa de los alumnos de clase baja vs. la escuela***

Desde esta perspectiva, podemos pensar que el sistema educativo tiende a no explotar la capacidad narrativa de los alumnos de clase baja. Ya que suponiendo que todos poseemos esta competencia y viendo a partir del análisis que aparecen en las escrituras las mismas ideas o pensamientos, es entonces la forma de expresar esos pensamientos, lo que cambia. Básicamente, los cambios se encuentran sostenidos en la riqueza léxica y la organización de

ideas en oraciones (esto último, se observa claramente al analizar las diferentes tipos de subordinaciones), aspectos vinculados a la enseñanza y al contexto en que se desarrolla el sujeto.

También contribuye a esta idea, la ausencia casi total de actividades propuestas por el docente centradas en la realización de narraciones espontáneas, lo cual, es observado en el análisis de los cuadernos de clase. Debido a esto, estamos pensando, que teniendo como base la competencia narrativa en todos, con códigos de diferente nivel de abstracción según la clase social de los alumnos, la escuela no logra- en los casos de aquellos alumnos desfavorecidos socio-culturalmente- compensar esta diferencia a través de su acción pedagógizante.

Otro aspecto a resaltar es que las narraciones de los chicos de cada una de las ciudades donde se hizo la muestra podrían reflejar el impacto de diferentes acciones pedagógicas propias de cada ciudad; ya que cabe recordar que estas ciudades se encuentran emplazadas en distintas provincias. Creemos que puede deberse a distintos proyectos educativos, así como a la configuración de un alumno con diferentes habilidades cognitivas, o más precisamente “modelos de narradores” disímiles. Mas puntualmente, al analizar la estructura de las narraciones nos encontramos con ciertos indicadores que parecerían nos revelan características específicas en la conformación de dichas escrituras. Queremos decir que la forma en que los alumnos estructuran la escritura depende de las ciudades en donde éstos viven y de sus pedagogías. Esto podemos verlo claramente en el nivel léxico gramatical en lo que respecta a las proposiciones subordinadas. Y ello -como anticipáramos en el párrafo precedente- lo relacionamos con diferentes prácticas pedagógicas, pensando en que los alumnos construyen la narrativa según un modelo de lector, es decir, compartiendo presupuestos de aquello que el lector va a interpretar cuando lea lo que el narrador expone. Y este lector, es el docente.

### *Algunas estrategias narrativas de los alumnos*

Básicamente, podemos decir que, en general, todos los alumnos utilizan con frecuencia el pronombre “**que**”, ya que les permite introducir proposiciones subordinadas adjetivas que amplían con facilidad el alcance de lo narrado. En parte podemos pensar que se debe a que son de fácil construcción porque es un pronombre que no sufre alteraciones y a su vez permite unir cláusulas con facilidad y sin restricción en la cantidad. El “**que**” también les permite introducir proposiciones subordinadas sustantivas con función de objeto directo, siendo ésta una forma sencilla de agregar información en la frase (ésta de fácil construcción).

Es importante destacar que no usan proposiciones adjetivas con otros pronombres. Los pronombres que se necesitan para construirlos (quien, cual, cuyo) son de uso más complejo y son pronombres variables o que dependen de ciertos sustantivos o construcciones (donde, cuando, cuanto)

De las proposiciones sustantivas la más frecuente es la que cumple la función de objeto directo. Éstas se usan habitualmente. Son de fácil uso y construcción.

En las producciones hay predominio de subordinaciones causales (porque) y de las temporales (cuando mientras). Es importante considerar que este tipo de subordinaciones son habituales en el habla, incluso, familiar y no son complejas en organización.

Analizando la estructura sintáctica de las proposiciones subordinadas, encontramos cierta recurrencia en estructuras subordinadas de los chicos de las escuelas de Caleta Olivia; ello, podría ser indicador de un uso del lenguaje más restringido. Es decir, más sujeto a reglas y legados sociales. Mientras que las escuelas de Comodoro Rivadavia manifiestan usos menos ortodoxos, es decir más independientes.

Esto nos conduce a pensar que en el caso de las escuelas de Caleta Olivia la forma de narrar está mediada fuertemente por una acción pedagógica o escolarizada. A su vez, esto podría mostrarnos aspectos de la forma de enseñar Lengua.

En el caso de Comodoro, la estructura de las proposiciones subordinadas parece ser más creativa, o al menos podemos pensar que dichas construcciones obedecen a cuestiones más subjetivas o al menos a recursos de tipo individual. Lo cual, también hablaría de una forma de enseñar lengua o en el caso de la escuela de clase baja de una ausencia de enseñanza, en cuyo lugar, es el contexto el que sostiene –indirectamente– esta actividad lingüística. Como si la forma de narrar develara la forma de hablar, o acaso la de pensar.

Esta idea se reafirma si tomamos en cuenta otros datos de nuestro análisis y vemos que la performance de los alumnos de las escuelas de Caleta Olivia supera a los de Comodoro Rivadavia en aspectos tales como la explicitación del conflicto, la caracterización de los personajes y la pertinencia total de la historia. Cuestiones que de alguna manera “pueden ser obtenidas de la viñeta presentada” y responden a la enseñanza básica de una narración (introducción, nudo y desenlace).

En contrapartida, los alumnos de las escuelas de Comodoro Rivadavia aventajan en desempeño a los de Caleta Olivia en cuestiones tales como polifonía narrativa, extensiones y subordinaciones.

Pensamos que algunas de estas diferencias suponen procesos cognitivos diferenciables. Por ejemplo en el caso de las extensiones, estas develan una operación cognitiva compleja, que supone la acción de la memoria de trabajo y de largo plazo, más la creatividad; emplazadas en un trabajo que se lleva a cabo en el hemisferio derecho. En contrapartida, sabemos que la sintaxis, se resuelve en el hemisferio izquierdo, siendo de carácter secuencial al ser procesada en cláusulas. La Psicolingüística es clara en ello y nos abre más de un interrogante, en relación a nuestro análisis de narraciones en esta investigación.

En tanto las narraciones se constituyen en función de habilidades cognitivas diferentes en alumnos de distintas ciudades, queda establecer si estas habilidades mediatizadas por las prácticas pedagógicas e implicando modelos de narradores y lectores diferentes, son así pensados desde el currículum. Será importante ya que si bien la competencia narrativa la tienen todos los alumnos, las narrativas comienzan a estabilizarse a partir de los ocho años aproximadamente y la habilidad en la escritura potenciada por la práctica docente, podría vincularse con el éxito escolar en años consecutivos. En este sentido, tomamos la idea de investigaciones precedentes que señalan que lo que predice el éxito escolar en la escuela primaria es una buena performance de escritura.

### ***La evaluación***

Lo señalado será trascendente si lo pensamos en función de clases sociales, ya que si bien los alumnos pertenecientes a una clase baja logran narrar, sus narrativas no serán apreciadas porque no se trata de lo esperado en la escuela, aun cuando la calidad de la ortografía no tenga nada que ver con la posibilidad de escribir narrativas. La competencia ortográfica será para estos alumnos parte del mismo problema.

Estamos pensando, entonces, en el papel de la escuela, los alcances y limitaciones de lo social en relación al grupo social de pertenencia y las habilidades de un sujeto en relación a la posibilidad de narrar. Y aún más, en la prosecución del éxito escolar.

Reafirmamos nuestra idea de prácticas diferenciables a partir del análisis de las narraciones, ya que esto también se hace explícito en las entrevistas de los docentes de Caleta Olivia que marcan que los alumnos deben poder realizar narraciones coherentes con una extensión de 5 renglones hasta 15 como uno de sus objetivos. Mientras que los docentes de las escuelas de



Comodoro Rivadavia centran el objetivo en la realización de textos cortos, coherentes y que puedan expresarse con un mejor vocabulario.

Las diferentes realidades de estas dos ciudades también se observan en otro aspecto como lo es la variación dialectal. Dicha variación indicaría un porcentaje de niños cuyas familias que provienen de otras zonas del país.

La variación dialectal es observable en las narrativas cuando los alumnos realizan la sustitución del pronombre “lo” por “le”, así como en el mayor uso del subjuntivo en los tiempos verbales. Estas variaciones se encuentran presentes en pequeño porcentaje en la escuela de clase baja de Comodoro Rivadavia pero se evidencian en ambas escuelas de Caleta Olivia. De esta manera, podemos sostener que en la zona del Golfo San Jorge - Patagonia, el dialecto leísta no corresponde unívocamente a una clase social, aún cuando Argentina está definido como un país loísta/laísta, Vemos que en el entramado social de Caleta Olivia, independientemente de las clases sociales, aparece el leísmo, respondiendo históricamente a su origen inmigratorio, en mayor medida desde el norte del país, sabiendo que el norte argentino es más “leísta”.

En lo referente al nivel léxico gramatical, los errores que se presentan corresponden en mayor porcentaje a errores a nivel ortográfico (analizado con detalle en la primera parte de la investigación) y en menor nivel a la no concordancia en número, no obstante esto no interfiere en la coherencia de la narración, ni en el nivel de la misma.

Se observa también que el uso de palabras diferentes responde por lo general a la utilización de sinónimos, lo que evita la repitencia de palabras, pudiendo esto responder a un trabajo escolar o a la tendencia natural de no utilización de palabras repetidas como característica lingüística de nuestro dialecto.

Finalmente, podemos concluir que la narración es una actividad compleja que devela el costado subjetivo de la escritura, y que a su vez se enmarca en múltiples variables que la entrecruzan, siendo el origen social del alumno y la acción de la escuela dos de las más importantes.

Hemos abordado aquellas cuestiones que se nos revelan en el análisis de las narraciones escritas por los alumnos de esta investigación, pudiendo pensar que existen modelos de narradores que están mediatizados por prácticas y acciones pedagógicas propias de cada ciudad; que la acción pedagógica no alcanza para potenciar la capacidad narrativa en las poblaciones de clase baja, en donde el pensamiento no tiene herramientas que le faciliten el pasaje de la oralidad a la escritura, del pensamiento oral al textualizado; que la escritura de narración se presenta mejor en cuanto a extensión y normativa en los alumnos de clase media, dado su origen social; que los estilos de escritura de narración suponen estilos cognitivos y operaciones cognitivas diferenciables y que aún estos devienen de las prácticas o políticas pedagógicas.

Y con ello, que la escritura personal como construcción subjetiva es un instrumento vital para el desarrollo del pensamiento propio, así como de procesos cognitivos complejos, viendo que la escuela está haciendo poco para que el alumno constituya la escritura en una herramienta del pensamiento.

### **3.3 Conclusión Final**

Al momento de realizar la conclusión acerca de lo investigado en este proyecto, retomamos aquellos resultados que se presentaron con mayor significación, encontrándonos con aspectos dispares en los resultados que a luz de lo analizado se constituyen en dos facetas de un mismo problema. Por un lado las dificultades presentadas por los alumnos con respecto a la

incorporación de la normativa de la lengua y las reglas de la escritura en lo que respecta a aspectos sintáctico, morfológicos y que como consecuencia reflejan errores no esperables para el año escolar en el que se realizaron las muestras. Por otro lado los mismos alumnos manifiestan que poseen competencia narrativa, pudiendo realizar narraciones de carácter semi-complejo sin mayores dificultades.

En cuanto al primer punto, queremos plantear que si bien la mayor cantidad de errores en general y la mayor dificultad (sobre todo para los alumnos de clase social baja) se encuentra en el dictado, los mismos se replican en la escritura de narración, aunque en menor medida y en muy poca proporción en la copia. Esto hablaría de procesos cognitivos diferentes que hay que poner en juego en cada una de las pruebas realizadas. Mientras que en la copia, estos errores pueden ocasionarse por una interferencia de procesamiento casual (psicológica del sujeto), que no puede observarse, ya que tienen que repetir el modelo presente; en el dictado y en la escritura de narración se involucran diversos procesos cognitivos, donde intervienen básicamente la memoria a corto y a largo plazo y el léxico mental.

En lo que respecta a los errores en escritura de narración, podemos pensar que los mismos podrían deberse a un problema de representación. Es decir, que la representación se encuentra almacenada en el léxico mental de manera errónea. La memoria a largo plazo recupera la representación necesaria para enunciar el pensamiento, pero esta posee errores en su morfología. Si fuera así, para la psicolingüística sólo bastaría trabajar la normativa de la lengua en forma sistemática y significativa.

A diferencia de ello, en la prueba de dictado, y sobre todo en las escuelas de clase baja, creemos que los errores ortográficos, así como las omisiones de letras y sílabas, obedecen a un tipo de procesamiento cognitivo secuencial como lo es la ruta fonológica. Esta ruta, que implica un proceso de análisis de la palabra, devela que el cerebro no reconoce la palabra en forma global (como palabra conocida), no ha sido almacenada en el léxico mental, por lo tanto no puede recuperarla en su totalidad y debe -entonces- procesar parte por parte, centrados en lo fonológico. Ello supone más tiempo en el procesamiento ya que es una ruta indirecta y consecuentemente mayor cansancio para el alumno. Este aspecto lo observamos claramente en las tomas señaladas, ya que muchos de los alumnos mostraban realizar gran esfuerzo y en un número significativo no terminaban el dictado o se perdía parte de este. En este caso, la solución es más compleja ya que intervienen cuestiones que se suponen son más estructurales como la construcción del léxico mental y la automatización de la lectura en vías al uso de una ruta semántica o directa al producir texto. No obstante, podemos pensar -que en los alumnos de clase baja- sería beneficioso actividades de lectura, ya que de esta manera se estaría trabajando sobre la automatización, almacenando visualmente las palabras y potenciando la recuperación global de aquellas conocidas.

Consideramos que en el primer año de la EGB 2 tendría que estar resuelto el problema de la ortografía, ya que posteriormente es muy difícil que se resuelva. Además de la experiencia escolar, la neuropsicología del aprendizaje señala que aproximadamente hasta la edad en la que se encuentran estos niños, los mismos cuentan con una superpoblación de neuronas que favorecen la producción de conexiones neuronales, que conformarán las redes neuronales que se instalan para siempre. Y precisamente para que las conexiones devengan redes, es necesaria la estimulación permanente a través de la acción pedagógica. Las propuestas sistemáticas y significativas acerca de la normativa de la lengua harán que las redes neuronales se consoliden y luego se automaticen, propiciando consecuentemente una escritura sin errores de ortografía.

Ahora bien, qué pasa cuando una narración es escrita con un sin fin de errores morfológicos y ortográficos. Creemos que en la escuela las narrativas escritas prolijamente y con pocos errores son más apreciadas que aquellas con muchos errores y desprolijas; ya que estas últimas no responden a lo canónico esperado por el docente. Se trata de dos competencias

diferentes. La calidad de la ortografía no tiene nada que ver con la competencia textual, aun cuando se involucren en una misma actividad como lo es una escritura de narración, son competencias diferentes. Sin embargo, en tanto se involucran en una misma actividad, puede suceder que la corrección de los aspectos morfo-sintácticos, por su visualización y cantidad, terminen operando como contexto de inhibición en detrimento de la riqueza textual.

Y, en relación al quehacer docente: ¿son los docentes concientes de estas diferencias? De lo enunciado en las entrevistas se explicita que uno de los objetivos es que los niños puedan realizar narraciones/ textos cortos pero en ningún momento refieren que estos niños pueden realizar escrituras espontáneas y que son buenos narradores. Es posible que en una primera lectura de los textos producidos, si uno se detiene en errores de ortografía o concordancia de género no pueda apreciar la riqueza narrativa. En la escuela estaría primando como objetivo la normativa más que la capacidad de construir textos, y a su vez la normativa de un dialecto estándar, que no reconoce variaciones dialectales, las que por otra parte, serían consideradas errores morfológicos.

---

Esta valoración diferenciada, se torna aún más significativa según el contexto del cual provengan estos niños. Retomando los conceptos de Bernstein, los alumnos que poseen un código elaborado, similar al que se maneja en la escuela, poseen mayores posibilidades de un desempeño exitoso ya que encuentran conocido y reconocido este código. Por este mismo motivo el docente también posee un mayor grado de identificación y reconocimiento (en el sentido amplio de la palabra) hacia un código que trae el alumno y que es igual al promovido por la institución. Esta identificación puede observarse en las prácticas pedagógicas diferenciadas según la clase a la que pertenezcan.

Es de esta forma, que se advierte una diferencia en los resultados de las escuelas de clase media- quienes manejan un código elaborado- con los de clase baja- código restringido-, datos significativos sobre todo en los aspectos ortográficos.

Asimismo, creemos que aún cuando algún docente promueva el acceso a un código elaborado- en el caso de los grupos que posean otro código- se torna difícil acercarlo a su manejo, o bien porque en su contexto se sigue manejando con el código restringido, o bien porque la acción pedagógica de la mayoría de los docentes responde a la lógica planteada por Bernstein.

Ahora bien, es claro el reconocimiento de la ortografía como parte de un problema, así como de la confluencia de ortografía y narración; pero puede no serlo la idea de la competencia narrativa. Reconocemos la posibilidad de escribir narraciones semi-complejas de casi todos los alumnos, re-afirmando que son competentes en la acción de narrar por escrito. Sin embargo, notamos que el lugar que ocupa lo narrativo en las escuelas es acotado. Es decir, que si bien los alumnos pueden narrar, lo hacen al margen de la acción pedagógica de la escuela, es así que nos encontramos que los niños narran en forma natural con las herramientas lingüísticas que poseen y traen de su contexto. Por ello nos encontramos con narraciones que aunque con diversas formas de expresar dicen centralmente lo mismo siendo producciones que responden más a las clases sociales de origen de los alumnos que a la intervención pedagógica.

Lo pedagógico, en lo que respecta a las producciones, se centraría en algunos aspectos de las estructuras narrativas como lo corroboran los datos obtenidos con diferentes resultados en los niveles analizados según la ciudad – en este caso la provincia- a la que pertenezca la escuela. En términos de Bernstein, este conflicto se puede explicar a partir de las nociones de clasificación y enmarcamiento. Por un lado, los docentes seleccionan como aspecto relevante de la producción narrativa la enseñanza de aspectos superestructurales, replicando los criterios más divulgados en los libros de texto que utilizan y en los contenidos mínimos de cada diseño curricular. Entonces, la separación entre las categorías (por ejemplo, entre narración y descripción), se encuentra centrada en la identificación del formato standard - introducción,

nudo y desenlace-. Para ellos, eso es enseñar narración. Por otro lado, en cuanto al enmarcamiento, los docentes controlan la producción textual del alumno fijando la atención en el apego a la normativa y no tanto en el uso de estrategias narrativas más ligadas a la creatividad. Hacer esto último obliga a realizar un mayor esfuerzo y además a apartarse de los patrones pedagógicos dominantes. Un dispositivo como éste, contribuye a reproducir las diferencias de clase en la escuela, ya que los textos (¡y los alumnos!) de clase baja tenderán a ser evaluados negativamente en relación con los textos (¡y los alumnos!) de clase media.

Sin dudas, es la escuela la que debe brindar herramientas lingüísticas a los alumnos a través de la enseñanza sistematizada y las propuestas pedagógicas pertinentes. La enseñanza de estas herramientas para construir mejores narraciones será una de las formas de respetar la igualdad de oportunidades en la diversidad.

No debemos olvidar que a partir de los ocho años aproximadamente es el momento en que las narraciones comienzan a estabilizarse y para ello es importante la acción mediada del docente. Un docente que proponga escribir en forma significativa, que plantee la re-escritura, la corrección y autocorrección; en definitiva que piense la escritura como una construcción subjetiva, como una verdadera imbricación entre el pensamiento y el lenguaje.

En este punto, los aportes de la concepción de lenguaje de Halliday son fundamentales. Por un lado, con el fin de desarrollar un pensamiento estratégico, debe incentivarse en los alumnos el análisis crítico de los modos como pueden manifestarse en el texto las funciones ideacional, interpersonal y textual, teniendo en cuenta el contexto comunicativo (caracterizado a partir del campo, el tenor y el modo). Por otro lado, los docentes deben tener en cuenta que el lenguaje es, desde cierto punto de vista, un sistema de opciones. Así es que habrá alumnos que tengan en su gramática ciertas opciones que no estén en la gramática de otros. Y estas opciones diferenciales deben ser objeto de estudio y de trabajo pedagógico, con el fin de que no se transformen en una brecha que reproduzca y mantenga las diferencias sociales.

La competencia en la escritura será clave en el avance de la escolaridad y aún en el éxito escolar de los más altos niveles del sistema educativo. Se nos hace imposible pensar en la posibilidad de participar en estudios terciarios o universitarios sin esta competencia. Por ello, es imprescindible que en la escuela se trabaje la escritura de forma conciente. Es claro que la apropiación o dominio de la escritura nos lleva a ámbitos de pensamientos superiores que en los que nos dejan los ámbitos donde prima la lógica de las clasificaciones y definiciones. Será necesario re-pensar el lugar de la escritura en la escuela y aún en el currículum, sin desestimar centrar capacitación y esfuerzos en las propuestas pedagógicas destinadas a *todos* los alumnos. En el actual contexto, esto implica la necesidad de revisar la situación de los alumnos de clase baja.

## Referencias bibliográficas

- Agudo de Córscico, C. – Manacorda de Rosetti, M. 1994. *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia en el rendimiento escolar*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Baquero, R. 2001. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bernstein, B. [1971] 1989. *Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal.
- [1985] 1988. *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal.
- [1990] 1997. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Madrid: Morata.
- [1996] 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- Bourdieu, P. 1975. "Le fétichisme de la langue et l'illusion du communisme linguistique", en *Actes de la recherche en sciences sociales* 4. Julio de 1975: 2-32.  
----- [1982] 1985. *¿Qué significa a hablar?* Madrid: Akal.  
----- [1984] 1990. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Brown, R. [1970] 1981. *Psicolingüística*. México: Trillas.
- Bruner, J. [1983] 1990. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.  
----- [1986] 1996. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Cazden, C. [1988] 1991. *El discurso en el aula*. Barcelona: Piados.
- Giroux, H. – McLaren, P [1999] 2002. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores
- Halliday, M. [1978]1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Labov, W. 1969. "Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula", en *Language* 45: 715-762.  
----- [1972] 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, Cátedra.
- Lemke, J. 1986. *Using language in classrooms*. Victoria: Deakin University Press.
- Piaget, J. [1964] 1981. *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Sudamericana-Planeta.
- Raiter, A. 1994. "Crisis educativa y enseñanza de la lengua" en *Voces*, N° 5. Buenos Aires: Colegio de Traductores Públicos.
- Raiter, A. 1998. *Información psicolingüística para el docente*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Raiter, A. (1999) "Contextos, registros y educación" en *Textos*, N° 22. Barcelona: Ed. Grao.
- Raiter, A. 2000. "Registros, contextos y cambio lingüístico en la enseñanza de la lengua" en *RASAL 2000*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Lingüística.
- Raiter, A. - Jaichenco, V. 2002. *Psicolingüística. Elementos de comprensión, producción y patologías del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Raiter, A. - Zullo, J. 2004. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Editorial Gedisa, Barcelona.
- Samaja, J. 1994. *Espistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sayago, S. 2002. "El discurso en clase. Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas", en G. Constantino (comp.) *Investigación cualitativa & análisis del discurso en educación*. San Fernando del Valle de Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca, pp. 149-175.
- Stubbs, M. [1976] 1984. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel.  
----- [1983] 1987. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Teberosky, A. 1993. *Aprendiendo a escribir*. Madrid: Horsori.
- Valle Arroyo, F.1991. *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. [1978] 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. [1978] 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Young, R. [1992] 1993. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.