

## Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial

### Clase 4

#### La Sociolingüística y el docente que enseña a leer y escribir

Bienvenidos a nuestra cuarta y última clase del Módulo.

Con esta clase cerramos el módulo dedicado a estudiar los aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial y lo haremos poniendo en relación los conceptos de las clases anteriores con la perspectiva del docente que enseña a leer y escribir en el contexto de la institución escuela.

Una constante en la Especialización Superior Docente en Alfabetización Inicial consiste en desplazar la focalización exclusiva en los problemas del alumno y enfocar en cambio, las posibilidades de optimizar el trabajo didáctico del docente y de la escuela en la alfabetización inicial con aportes fundamentados. En este Módulo dichos aportes provienen del campo de los estudios sociolingüísticos, que permiten conocer las características lingüísticas y comunicativas de los sujetos en su contexto. Nuestra última reflexión en este módulo está dedicada al docente que enseña y se propone contribuir a que incorpore estos saberes como herramientas didácticas.

Del mismo modo que en la clase anterior, los ejes que se proponen para este análisis no agotan en absoluto las distintas posibilidades de articular los conceptos sociolingüísticos con los de la alfabetización, pero sirven para promover la reflexión y brindan herramientas disponibles para seguir profundizando en la práctica docente.

#### La teoría del déficit

##### **¿Qué interpretación ha merecido el conocimiento que un niño tiene cuando llega a la escuela?**

En la década del sesenta, se generó la teorización de que los niños que viven sus primeros años en situación de pobreza muestran un déficit cultural como resultado del ambiente mismo y en particular como resultado de la lengua que hablan. Esta conceptualización se conoce como **teoría del déficit** y trae como corolario el concepto de **privación verbal** que ganó una aceptación tal que, a pesar de haber sido discutido y refutado, muchos siguen sosteniéndolo en la actualidad.

La privación verbal es concebida como privación de las circunstancias que favorecen un desarrollo normal de la lengua. Estudios norteamericanos y británicos, orientados a

explicar el bajo rendimiento escolar de los hijos de obreros y de las clases bajas de Estados Unidos y el Reino Unido, han concluido que el “déficit” de los niños se debe al entorno familiar.

### Código elaborado y código restringido

En esa línea, en la década del 60 el sociólogo inglés Basil Bernstein (1924-2000) produjo una influyente obra acerca de la relación entre la economía política, la familia, la lengua y la escuela. La obra más significativa de este autor se denomina *Class, codes and control*, su primera parte fue publicada en 1964 y se despliega en cinco volúmenes producidos hasta 1996. Se trata de un vasto proyecto que trataba de relacionar la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder.

Su teoría de los códigos -“código elaborado” y “código restringido”- propone que el tipo de relaciones sociales origina tipos de sistemas lingüísticos. Según esta teoría, existen diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media. Los códigos propios de la clase trabajadora son restringidos porque dependen del contexto y son particularistas, mientras que los códigos propios de la clase media son elaborados porque no dependen del contexto y son universalistas. Las restricciones estructurales de los códigos restringidos se dan, básicamente, a nivel sintáctico y léxico.

En consecuencia, la clase trabajadora se caracterizaría por la falta de estímulo paterno referida a los códigos de comunicación, lo cual llevaría al dominio deficiente de la lengua o “código restringido” y por ende a un menor desarrollo del pensamiento.

### Influencias de la teoría del déficit: el mito de la privación verbal

Esta teoría ha ejercido gran influencia en los sistemas educativos de los países mencionados, en los de nuestra región y en particular en Argentina. La gravitación de estos conceptos e interpretaciones de la realidad escolar en el sistema educativo tuvo consecuencias negativas.

Una de ellas fue, tal como lo anticipamos en la clase anterior, la de considerar al alumno como un problema, como un niño deficitario al que se trata como un niño sin lengua propia.

Basados en la teoría del déficit, se consideraba que ese era un problema que los niños traían de sus hogares, explicación que clausuraba la pregunta sobre si el bajo rendimiento escolar mantenía alguna relación con la metodología de enseñanza.

Haciendo referencia al sistema educativo norteamericano, el sociolingüista William Labov afirma que:

el mito de la privación verbal es particularmente peligroso, porque distrae la atención de los verdaderos defectos de nuestro sistema educativo y la dirige hacia defectos imaginarios del niño, y como veremos, este mito lleva inevitablemente a sus promotores a la hipótesis de la inferioridad genética de los niños negros, pese a que originalmente surgió por combatirla. (1969: 338)

El problema de la teoría del déficit, no es sólo que inhabilita la duda sobre la adecuación y efectividad de la metodología de enseñanza, sino que además acarrea un discurso, una representación social, que estigmatiza a los niños de las clases bajas o de algunas etnias que serían los portadores del déficit y los exponentes del código restringido. Estigmatiza a los niños como deficitarios y también a las estructuras familiares que no responden al prototipo de las clases altas (y blancas u occidentales) o al imaginario de lo que debe ser una estructura y un ámbito familiar adecuado.

Estas estigmatizaciones corroen y empantanar aún más el vínculo entre el docente y el alumno, y junto con ello, el ámbito institucional de enseñanza. El niño, ciertamente, deja de desear estar en su clase y simplemente aguarda la hora de la salida, si no decidió “desertar” antes.

En este sentido, es sabio reconocerlo: las teorías innatistas contribuyen en gran medida a la lucha contra esta estigmatización e “hipótesis de inferioridad genética” asociada a los sectores populares y a diferentes grupos étnicos. No cabe duda de que, en tanto seres humanos, hay igualdad genética. Si existe desigualdad, como analizamos en la primera clase, se trata de desigualdad social pero no “evolutiva”. Las desigualdades sociales han de resolverse socialmente. Y en este sentido, no está de más recordar que la educación es eminentemente social.

Sin embargo, no bastan las teorías innatistas para contraargumentar, es decir para argumentar en contra de la teoría del déficit. Muchos discursos circulantes admiten que todo individuo nace igual al otro, pero al mismo tiempo sostienen que las relaciones sociales, según los sectores, determinan su sistema lingüístico y su pensamiento. Este razonamiento acepta la igualdad genética de base, pero vuelve a la teoría del déficit por vía del contexto social.

No obstante, veremos que otros **estudios sociolingüísticos contribuyeron a refutar la teoría del déficit** porque demostraron que tales conclusiones eran falsas. Uno de estos trabajos pertenece al sociolingüista William Labov. Lo analizaremos brevemente a continuación pero lo adjuntamos como archivo para su lectura completa.

### El mito de la “privación verbal” y los programas remediales

En 1969, a partir de un estudio de los niños negros de clases sociales más bajas urbanas en Estados Unidos, William Labov demostró que el concepto de privación verbal no tiene base alguna en la realidad social. Los niños negros reciben una gran cantidad de estímulo verbal, escuchan un mayor número de oraciones bien estructuradas que los niños de la clase media, y participan ampliamente en una cultura altamente verbal, tienen el mismo

vocabulario básico, poseen la misma capacidad para el aprendizaje conceptual y utilizan la misma lógica que cualquier otra persona que aprende a hablar y entender inglés.

Labov analiza programas pre-escolares destinados a atender el problema de la falta de estímulo que supuestamente caracterizaría a los niños de sectores sociales bajos, así como también analiza el tipo de entrevistas que se realizan para diagnosticar a los niños y concluye que ambos parten del preconceito de que los niños tienen un código restringido a causa de su entorno familiar; es decir que **estos programas y entrevistas se estructuran tomando como base la teoría del déficit**.

Por ejemplo, el programa *Ventaja* de Bereiter, elaborado en 1966 para una institución preescolar se basa en la premisa de que los niños negros deben ser dotados de una lengua para aprender, porque estos niños no cuentan con una lengua al llegar al colegio, sino que se comunican mediante gestos, palabras aisladas y una serie de palabras y frases conectadas entre sí de manera “defectuosa”.

Entonces, el problema es que se parte un diagnóstico falso. Labov analizó los resultados de investigaciones acerca de la privación verbal que se manifestaba en tales situaciones de test y pudo observar que las respuestas breves y a veces monosilábicas de los niños, que eran consideradas como signo de privación verbal y código restringido, se debían más a la asimetría entre el niño y el entrevistador que caracterizaba esa situación de **habla de entrevista** que a las capacidades lingüísticas o al tipo de código que el niño había desarrollado.

En esas entrevistas el niño se encuentra en una situación asimétrica en la que cualquier cosa que diga puede utilizarse literalmente en su contra. Entonces no responde de manera categórica a las preguntas que se le hacen; es decir, no responde mediante un enunciado con entonación aseverativa o descendente, sino que lo hace en forma de pregunta, con entonación ascendente. Las respuestas con un patrón de entonación ascendente podrían interpretarse en el sentido de “¿esto responde tu pregunta?”. Este tipo de respuestas no manifestaban una limitación verbal sino una capacidad de defensa en una situación hostil y amenazante.

### La falsedad del mito de la “privación verbal”

Para probar esto, el lingüista cambió radicalmente las condiciones y particularidades de la situación de habla (entrevista): llevó papas fritas y otras cosas ricas para comer convirtiendo la situación de entrevista a algo más parecido a una fiesta, fue acompañado por un amiguito del niño entrevistado, redujo la diferencia de altura sentándose en el piso, y utilizó palabras y tópicos tabú mostrando que se podía decir cualquier cosa ante el micrófono sin temer represalia alguna. Tras estos cambios en la entrevista, el niño aparentemente “no verbal”, ahora empleaba una gran cantidad de palabras, hablando con su amigo y con el entrevistador. Los niños tenían tanto para decir que se interrumpían uno al otro constantemente y no parecían manifestar ninguna dificultad en el uso del idioma inglés para expresar sus ideas.

De esta experiencia William Labov resalta, entre otras cosas, que la situación social es el determinante más importante de la conducta verbal, y que un adulto debe entrar en la relación social adecuada con el niño si quiere descubrir lo que éste es capaz de hacer: esto es precisamente lo que muchos profesores no pueden lograr. (1969: 349)

Es evidente que estos programas no estudian ni toman en consideración lo que ya hemos analizado en las clases anteriores, respecto de las relaciones entre las variedades estándar y no estándar, ni sobre los modos oral y escrito. Precisamente, el segundo aspecto que muestra la falsedad del mito de la privación verbal o el código restringido tiene que ver con las relaciones o más bien **diferencias entre las variedades** estándar y no estándar, y con los estilos que se espera que los niños reproduzcan en sus escritos.

Al respecto, interesa mencionar una observación sobre el estilo de escritura de lo que se ha dado llamar código elaborado. A partir del estudio de textos escritos por sujetos de clase media, William Labov señala que no puede concluirse rápidamente que el código elaborado que emplean es flexible, detallado y sutil. En la mayoría de los casos también es “inflado, redundante y vacío”. Los que escriben de esta manera pueden contemporizar y condicionar sus argumentos hasta perder el hilo en una masa de detalles sin importancia y producen fragmentos narrativos verborrágicos pero vacíos. Cuando se describió el código elaborado a partir de estos escritos, esos fragmentos fueron completamente omitidos.

Al contrastar el tratamiento de un mismo tópico por niños de distinta clase social, se pudo observar que los niños que supuestamente dominan el código restringido podían igualmente articular sus argumentos con fluidez, expresar sus ideas de manera concisa y clara y con total habilidad sin caer en esa verborragia vacía.

### Las representaciones sobre la situación de habla “clase”

Como se expuso en la clase 2, la noción de estilo está íntimamente relacionada con la de contexto y situación comunicativa. Asimismo, explicamos que entre otras representaciones también tenemos una respecto de lo que es la situación de “clase”.

Hemos explicado que el registro **es la adecuación de las formas sociolectales a un contexto determinado**, entonces esa adecuación se relaciona con la imagen o representación simbólica que tenemos de ese contexto y de las formas lingüísticas que lo constituyen como tal. Es decir, como docentes tenemos un imaginario de clase, y de cómo el docente y los alumnos deben comportarse desde el punto de vista de la interacción comunicativa en esa situación.

Sin embargo, muchas veces observamos que los alumnos no reconocen cuándo están hablando con sus compañeros y cuándo están hablando con un docente en la escuela, es decir, que no captan las diferencias de registro y en cambio adecuan las formas de su propio sociolecto.

Sucede que las formas lingüísticas de una situación comunicativa cualquiera no tienen por qué ser conocidas por todos los participantes, porque lo que cada uno adapta a la

situación es su sociolecto y en muchas de estas situaciones pueden aparecer interacciones multisociolectales.

Si esto es así, los docentes deberíamos analizar cuáles serían las diferencias de registro de los sociolectos de los alumnos y pensar formas de enseñar de manera explícita la adecuación de su habla a un estilo formal/informal u oral/escrito para que los alumnos puedan incorporar estos usos que son nuevos para ellos.

Recordemos que el uso de los estilos y la adecuación de los registros a las situaciones comunicativas también es algo que se aprende a lo largo de la escolarización. **Si un niño está iniciándose en la escuela, seguramente deberá comprender y aprender las pautas lingüísticas de las situaciones comunicativas de esa comunidad de habla, proceso que lleva tiempo.**

### La enseñanza de un nuevo código y algunas variedades del español

En la clase anterior vimos que el hecho de hablar alguna variedad del español no impide en absoluto que los niños aprendan la lengua escrita estándar cuya enseñanza es la obligación de la escuela en función de la equidad de la educación. Asimismo, reflexionamos acerca de que el parecido entre la variedad oral y la escrita estándar no tiene que ver con el “hablar bien” o el “hablar mal”, sino con razones históricas respecto de qué variedad fue tomada como referencia cuando se normativizó la lengua escrita. Y en relación con ello, vimos que la lectura y la escritura pueden resultarles más fáciles a un hablante de una variedad del español que se parezca más a la escrita estándar que a uno que use una variedad menos parecida. Por este motivo es importante conocer las variedades orales que dominan los niños que llegan a la escuela.

A continuación vamos a analizar ejemplos de variedades del español con influencia de algunas de las lenguas indígenas que se hablan actualmente en nuestro país. Ilustraremos distintos casos en los que las particularidades de esas variedades tienen su explicación precisamente por el contacto entre lenguas. El conocer las particularidades de las variedades orales de los alfabetizandos facilita al docente el diseño de metodologías de la enseñanza de la lectura y escritura en tanto puede predecir los aspectos gramaticales que deben ser tratados con especial atención, con más ejercitación y tiempo, con más redundancia y con muchos ejemplos en la enseñanza de la variedad escrita estándar del español.

### Los sonidos y la escritura

Pueden darse casos de inseguridad y oscilación en el uso de ciertas vocales y consonantes en zonas de influencia aymara y en zonas de influencia guaranítica.

En zonas de influencia aymara, por ejemplo en Jujuy y Salta:

1. Uso de vocal “o” en lugar de “u” (escrito)

*Juala tenía un pueblo que había verdora que Juala cocinaba*

2. Uso de vocal "u" en lugar de "o" (escrito)

*Ciencias **Suciales***

*Dice **murirá***

3. Uso de vocal "i" en lugar de "e" (escrito)

*San **Miguil** de Tucumán era una ciudad chica.*

*Midí **alrededore** de 20 cm. de largo*

Esta alternancia vocálica se debe a que el sistema fonológico aymara tiene tres vocales: /a/, /i/, /u/. En dicho sistema Las vocales /e/ y /o/ son variantes de /i/ y /u/ respectivamente. (Los ejemplos son extraídos de Lucas, 2007)

En zonas de influencia guaraníca, por ejemplo Formosa, Misiones, Corrientes:

4. Vacilación en el uso de **f** (escrito)

*prendió el **juego**/fue a pasear...*

*Nos **juimos** a pescar. / Yo fui a la plaza.*

*Mi papá amasa **saturas** en la panadería. / Mi familia está formada por...*

Esta vacilación en el uso de /f/, se debe a que en la variedad oral que usan del español hay una alternancia entre esos sonidos llamados fricativos: **f, s, j**. Esta particularidad de la variedad del español se da por contacto con el guaraní, lengua que no posee el fonema /f/ en su inventario de consonantes.

Asimismo, tanto en zonas de influencia de aymara como guaraní la variedad del español oral presenta o bien una simplificación de los grupos consonánticos o bien una modificación de uno de los componentes del grupo. Esta característica también es por influencia de las lenguas de origen que no poseen grupos consonánticos en inicio de sílaba (/bl/, /br/, /cl/, /cf/, /dl/, /dr/, etc.). Este rasgo de la variedad oral del español es producido también en la variedad escrita estándar de esa lengua y puede verse cierta vacilación.

5. un ángel **banco** con alas amarillas

*y también **haba** con el amigo*

*ella no sabe des**g**ribirlo*

### Número nominal

Es bastante extendida como característica de las variedades orales del español que están en contacto con lenguas indígenas, la tendencia a utilizar formas invariables para el artículo, para los modificadores del sustantivo o también entre el sujeto y la flexión verbal. Esta influencia se debe a que en la mayoría de las lenguas indígenas de nuestro país la concordancia de número no es obligatoria, se trata de hecho de una característica tipológica de estas lenguas.

En zona quechua-español (Los ejemplos pertenecen a Avellana y Kornfeld 2008):

6. *Había poco muchachos.*

*Esos son criminal (...) ¿que no?*

En zona aymara-español (Los ejemplos fueron extraídos de Lucas 2007):

7. *Después de la vacaciones me mudé*

*Los país limítrofes de Argentina son*

*Mis abuelo materno nacieron en el Chaco.*

En zona guaraní-español:

8. *Lanzaron flecha hacia el cielo y una de ella travesó a la fiera, cayó a la tierra herido de muerte*

*Un muy peludo que tenía el cuerpo lleno de pelo fue al médico*

*Vieron sapo de todos colores (en la selva)*

Según Marcela Lucas, los estudiantes conceptualizan ciertos sustantivos, en determinados contextos, como genéricos. Esto se ve favorecido porque en guaraní existe un singular genérico, con valor de plural como el que se usa en español en expresiones como *El docente orienta a los alumnos* para hacer referencia a “los docentes” en general.

En zona qom-español (Los ejemplos son de Avellana y Kornfeld 2008):

9. *Hay muchas organización.*

*Todas las cosa es buena.*

*Mis hijos hoy tiene la posibilidad de...*

### Género gramatical

Las variedades orales del español habladas en zonas de bilingüismo con lenguas indígenas, también manifiestan una alternancia en la marcación de género y en la



concordancia de género. En estas lenguas, ciertamente, no distinguen género gramatical, sino sexo.

Zona quechua-español (Avellana y Kornfeld 2008):

10. *Acá digo bromas en quechua que son más graciosos.*

*Salí mosca molesto.*

Zona guaraní-español:

11. *Una chica así medio altita y flaco.*

*La patrona de ahora el que le dio garantía ay compró.*

Zona qom-español:

12. *Una persona violento.*

*Gustavo es la que sabe.*

## Aspecto

(Para la noción de aspecto ver nota 1 al final de la clase)

En la variedad del español de la zona de influencia quechua, observaron Alicia Avellana y Laura Kornfeld (2008) que el pronombre **lo** se resemantizó, es decir, adquirió un nuevo significado, en este caso un significado aspectual que calca el quechua **-rqu** que expresa un proceso realizado en forma total, rápida y definitiva, con matiz aspectual terminativo, es el llamado "**lo** aspectual". Para Granada (1999) el sufijo **-rqu** también pudo haber influido en el español del noroeste en algunos usos extendidos de **ya**, que también tiene un matiz terminativo.

13. *Lo había fallecido / lo vino otro padre / lo llegaron a este pueblo*

*Lo es oficio fácil / lo parece como hombre*

## Negación

Las autoras también observaron que la variedad del español de zonas de influencia quechua y guaraní emplea la construcción negativa *también no*, posiblemente también por contacto con las lenguas originarias porque existe una solución semejante en ellas.

En zona quechua:

14. *Yo también no voy a la escuela.*

*Ella también no tiene lindo cuerpo.*

Asimismo, también es característica la repetición de *no* aunque haya una palabra negativa en zonas quechua-español y guaraní-español: ***nada no viene, nada no trae, nada no tengo, nunca no viene.***

### Uso de preposiciones

Señala Marcela Lucas que se percibe, especialmente en la variedad del español en contacto con el guaraní, el uso de la preposición “en” en lugares donde en las variedades rioplatense y la escrita estándar del español se utilizarían “a”. En este caso, los estudiantes focalizan en la localización y no la dirección.

#### Ejemplos orales:

15. *Fuimos **en** la feria del libro* (variedad del español de la zona guaranítica)

*Fuimos **a** la Feria* (variedad del español rioplatense)

#### Ejemplos escritos:

16. *Había una vez un hombre que fue **en** el bosque de noche...*

*Todas las noches va **en** el cementerio.*

Los ejemplos presentados hasta aquí ciertamente no agotan las características de las variedades del español, son apenas algunos casos que ilustran cómo la variación de una lengua puede deberse a la influencia de otras lenguas. Hemos ejemplificado con lenguas indígenas, pero si volvemos sobre los estudios más conocidos del español rioplatense encontraremos también influencias del italiano por causa de la inmigración del siglo XIX. Los estudios sobre la variación del español permiten predecir posibles dificultades que deben sortear los alumnos que hablan variedades del español con mayor diferencia en relación con la variedad estándar.

### El rol del docente en la equidad de la alfabetización

Finalmente, y para cerrar esta clase y este módulo, nos interesa retomar la reflexión sobre el rol del docente y de la institución educativa en camino para la equidad en la alfabetización, y consecuentemente, en las decisiones e intervenciones sobre la lengua.

Las decisiones que tomamos cada día en la planificación y en el aula, muchas de ellas determinadas por las representaciones sociolingüísticas, tienen incidencia no solo en los procesos de alfabetización de los alumnos sino también en las formas de la lengua. Cuando elegimos manuales, revistas, libros, cuando pensamos ejemplos, cuando seleccionamos diccionarios y literatura para el trabajo en el aula, cuando escribimos en el pizarrón, cuando corregimos a los alumnos, cuando encargamos un tipo de actividad

escrita, en definitiva, cuando alfabetizamos, los docentes y la institución escolar asumimos una intervención activa sobre los discursos y sobre las lenguas.

También tenemos un rol activo con respecto a la igualdad lingüística, que supone una igualdad social. La forma en que pensemos las lenguas, las variedades y sus hablantes, la forma en que actuemos en la escuela y en la clase, también tiene fuerte incidencia en la realidad lingüística y en los procesos de alfabetización. Como vimos, no es menor la relación que el docente establece con la diversidad lingüística y con los niños que hablan esas variedades.

**En suma, ese cambio de óptica al que hicimos referencia en la clase** anterior con respecto al alumno y la situación de la diversidad lingüística no puede sino provenir de la articulación efectiva de la política educativa, la institución escolar y los docentes.

Esperamos, entonces, que los conceptos de la sociolingüística y las reflexiones propuestas en este módulo contribuyan en alguna medida a que ese cambio se empiece a producir.

¡Muchas gracias!

**Verónica Nercesian**

## Notas

### Nota 1

El aspecto

Se trata de una categoría compleja, ya que podemos hablar de dos clases de **aspecto**: el **gramatical** o **flexivo**, y el **léxico**, contenido en la base de los verbos. Esencialmente, el aspecto flexivo [1] indica si el *evento* denotado por el verbo está completo o en transcurso.

Ilustramos la categoría en los contrastes de los ejemplos de (11):

(11)

a. Juan **trabajó** en *La Prensa*.

b. Juan **trabajaba** en *La Prensa*.

En pretérito perfecto simple (11a) sabemos que el evento tuvo lugar en el pasado y que se lo enfoca como concluido o completo. En imperfecto (11b), en cambio, no solo sabemos que el evento ocurrió en el pasado, sino también que lo enfocamos en su transcurso, mientras tiene lugar, sin importarnos el principio o el final. El aspecto que se utiliza en las acciones incompletas o en su desarrollo se llama **imperfectivo** y el que se utiliza para indicar acciones completas se llama **perfectivo** [2].

Antes de referirnos a las condiciones en que usamos ambos aspectos, introduciremos algunos conceptos fundamentales para poder desarrollar la cuestión. Veamos qué sucede con los ejemplos de (12):

(12).

- a. María tiene fiebre.
- b. Plácido canta óperas.
- c. Entra a las siete.
- d. Construyeron un puente.

Todos ellos pueden usarse tanto en perfecto simple como en imperfecto. Sin embargo, comprobamos algunas diferencias notables:

(13)

- |                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| a. María tuvo fiebre.      | b. María tenía fiebre.     |
| c. Plácido cantó óperas.   | d. Plácido cantaba óperas. |
| e. Entró a las siete.      | f. Entraba a las siete.    |
| g. Construyeron un puente. | h. Construían un puente.   |

El contraste entre a. y b. es entre un **evento concluido** y otro **en su desarrollo** o **en su transcurso**; mientras que el que se da entre los ejemplos c. y d. y e. y f. es entre un evento **único** y otro que **tiene lugar en oportunidades reiteradas (habitual)**. Respecto de g. y h. el primero es un predicado que enfocamos como concluido, con un límite final. El segundo, responde más a las características de una descripción que suele ser simultánea con algún otro suceso narrado y no tiene límite final, por ejemplo: *Pasaba por ahí y vi cómo construían un puente* [3].

'concluido'	'en su desarrollo'
'único'	'habitual'

Estos contrastes no se producen por la marca flexiva, que en todos los casos es la misma, sino por el denominado **aspecto léxico** o **modo de acción** de los predicados. Lieberman Dorotea, (2009- 2010) Gramática del español como segunda lengua, ME INFD, La formación docente en alfabetización inicial, 3.1.1.1.c Pág. 153 a 155.

-----

[1] Otros tiempos verbales del español también poseen aspecto inherente. Así, por ejemplo, en *Todo triángulo tiene tres lados* el presente es “imperfectivo”, pero no lo manifiesta morfológicamente.

[2] Los tiempos verbales compuestos del español: el pretérito perfecto compuesto o el pluscuamperfecto, también tienen aspecto perfectivo, pero no lo manifiestan morfológicamente, sino mediante la perífrasis con el auxiliar *haber*.

[3] Este es el caso en que el imperfecto tiene un valor “progresivo” y acepta ser sustituido por la forma *estar* + gerundio: “y vi cómo *estaban construyendo* un puente”.

## Actividades

Lean el siguiente caso:

En 1982 el sociolingüista norteamericano William Labov colaboró con padres de un grupo de niños negros en un juicio al sistema escolar de Ann Arbor, Michigan por no haber tenido en cuenta las necesidades educativas de sus hijos.

En su informe explica que la administración de la escuela no había hecho una serie de cosas que podrían haber ayudado a solucionar el problema: proporcionar alternativas de enseñanza basadas en las necesidades de los niños como por ejemplo, proporcionar un programa de lectura o desarrollar diferentes estrategias de escritura.

En cambio, la escuela había hecho lo siguiente:

- colocado o amenazado con colocar a algunos niños en clases para retrasados,
- expulsado o amenazado con expulsar,
- relegado a niños a niveles bajos de educación escolar,
- graduado a niños para que pasen a un nivel superior sin haberles enseñado a leer, escribir y aritmética básica en el nivel necesario,
- aceptado etiquetas e informes vejatorios.

Reflexione en torno de las siguientes preguntas y anote sus conclusiones en su portafolio:

En el juicio al sistema escolar de Ann Arbor, ¿William Labov sostiene que la manera de tener en cuenta las necesidades educativas de los niños es no enseñarles la lengua escrita estándar porque de esta manera se respeta el hecho de que hablan otra variedad? ¿Sostiene que hay que dejarlos pasar de grado sin aprender? ¿Sostiene que hay que enseñarles lo mismo que a los demás a través de un cuidadoso trabajo de enseñanza?



## FORO

*Los invitamos a compartir en el foro de esta clase, las reflexiones que han surgido de las respuestas a las preguntas sobre el caso analizado.*

*Recuerden que en este módulo le prestamos especial atención al uso de las comillas cada vez que introducimos pasajes textuales de la clase, de la bibliografía o de los casos analizados. Nos parece un buen ejercicio para compartir dudas y certezas, estilos y normas de uso que siempre originan preguntas cuando escribimos y un modo de ir ejercitando algunos usos específicos de la escritura académica con vistas a la elaboración del trabajo final.*

*Por otra parte, les recordamos que cuentan con el foro de consultas para preguntar libremente sobre todas las dudas que surjan de la lectura de la clase, con respecto a los conceptos, expresiones, autores, bibliografía, investigaciones citadas en la clase o cualquier otra cosa sobre las que duden o deseen mayor información.*

*Nos leemos...*

## BIBLIOGRAFÍA

Avellana, Alicia y Laura Kornfeld. 2008. "Variación lingüística y gramática: el caso del español de la Argentina como lengua de contacto", *RASAL Lingüística* 1/2: 25-50.

Bernstein, Basil. 1964. "Elaborated and Restricted codes: Their Social Origins and Some Consequences", en *The Ethnography of Communication*, Gumperz, J. y D. Hymes (eds.), publicación especial del *American Anthropologist* 66, nro. 6, parte 2, pp. 55-67. Traducción publicada con permiso del autor y de la American Anthropological Association.

Granada, G. 1999. "Quechua y español en el noroeste argentino. Una precisión y dos interrogantes", *Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica. Estructuras, situaciones y transferencias*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 121-129.

Labov, William. 1969. "The Logic of Non-Standard English", *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* Vol.22, traducido con permiso del autor por Gabriela Castellanos.

Lucas, Marcela. 2007. "Rasgos del aymara y el guaraní en el español de alumnos en situación de contacto lingüístico", *Signo y Seña* 17: 247-267.

## Bibliografía complementaria

### Sobre variedades del español por contacto:

- Abadía de Quant, I. 1996. "Guaraní y español. Dos lenguas en contacto en el Nordeste argentino", *Signo y Seña* nro. 6: 197-233, *Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, Granada, G. (coord.).
- Dietrich, W. 1995. "El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas", en *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Zimmermann, K. (ed.). Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 203-216.
- Escobar, A.M. 2009. "La gramaticalización de estar+GERUNDIO y el contacto de lenguas", en *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*, Escobar, A.M. y W. Wölck (eds.). Madrid: Vervuert/Iberoamericana, pp. 39-63.
- Martorell de Laconi, Susana. 2001. "Influencia de la gramática quichua en la gramática del español en el NOA", en *Homenaje a Ofelia Kovacci*, Narvaja de Arnoux, E. y A. Di Tullio (eds.). Buenos Aires: Eudeba, pp. 381-390.
- Risco, Roxana. 2012. "El contacto lingüístico quechua-español en la expresión de la posesión: ¿qué nos dicen las prácticas de los hablantes?", en *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*, Unamuno, V. y A. Maldonado (eds.). Barcelona: GREIP, pp. 143-169.

Autora: Verónica Nercesian

Cómo citar este texto:

Nercesian, Verónica (2015). Clase Nro. 4. La Sociolingüística y el docente que enseña a leer y escribir. Módulo Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

