

Rasgos de contacto en textos escritos por alumnos: una ventana a la diversidad lingüística en la escuela primaria

Contact traits in elementary school children's written texts: a window to linguistic diversity at school

María Sol IPARRAGUIRRE*

Nora SCHEUER**

Celia Renata ROSEMBERG***

Gilda GARIBOTTI****

RESUMEN

Este trabajo estudia rasgos de contacto español-mapuzungun en textos escritos por escolares de nivel primario en la zona andina rionegrina (Argentina), buscando aportar al conocimiento de la diversidad lingüística en la educación básica. Estudiantes del último año de cuatro

* Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora adjunta e investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro. Centro de Estudios de la Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE), Río Negro, Argentina. Su trabajo de investigación aborda la relación entre variación lingüística, aprendizaje y uso de la escritura, y educación formal. msiparraguirre@unrn.edu.ar

** Doctora en Psicología por la Universidad de Ginebra, Suiza, y psicopedagoga especializada en reeducación. Investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Grupo Vinculado del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (ECyC/IPEHCS CONICET-UNCo), Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. Estudia el desarrollo cognitivo en matemáticas, dibujo, escritura y concepciones del aprendizaje y juego en distintos contextos socioculturales. nora.scheuer@gmail.com

*** Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora principal del CONICET y directora del CIIPME-CONICET. Profesora titular en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Lleva a cabo proyectos que articulan investigación y acciones educativas centradas en la promoción del desarrollo del lenguaje infantil y la alfabetización temprana. crosem@hotmail.com

**** Doctora en Estadística por la Universidad de Massachusetts, Estados Unidos. Jefa del Departamento de Estadística en el Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina. Sus investigaciones se enmarcan en proyectos interdisciplinarios del área de salud, educación y ciencias biológicas. garibottig@comahue-conicet.gov.ar

escuelas con diferentes características socioeducativas escribieron individualmente una narración, una descripción, una carta e instrucciones.

Se identificaron y categorizaron los rasgos en los niveles morfofonológico, morfosintáctico y sintáctico-semántico conforme una metodología mixta, y se analizó la asociación entre rasgos, tipos de textos y escuelas (prueba de independencia chi cuadrado y modelo de regresión logística multivariado). Los resultados mostraron que la probabilidad de manifestación de rasgos de contacto se asocia principalmente a aspectos socioeducativos, y solo puntualmente a aspectos textual-discursivos.

Palabras clave: diversidad lingüística, escolarización, lengua escrita, contacto español-mapuzungun, repertorios sociolingüísticos.

ABSTRACT

This paper studies Spanish-Mapuzungun contact traits in texts written by elementary school children in the Andean region of Rio Negro Province (Argentina), seeking to contribute to the knowledge of linguistic diversity in basic education. Last year students of four schools with different socio-educational characteristics wrote individually a narrative, a description, a letter, and a set of instructions.

According to a mixed methodology, contact traits were identified and categorized at the morpho-phonological, morphosyntactical and syntactical-semantical levels. Associations among features, text types and schools were analyzed (chi square test of independence and logistic regression model). Results showed that the manifestation of these traits is mostly influenced by socioeducational aspects, and punctually by textual-discursive aspects.

Keywords: *linguistic diversity, schooling, written language, Spanish-Mapuzungun contact, sociolinguistic repertories.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora la manifestación de rasgos de contacto español-mapuzungun en textos escritos por alumnos del nivel primario en la zona andina rionegrina (Patagonia, Argentina). El estudio parte de concebir tales rasgos como uno de los elementos que contribuyen a la diversidad lingüística, entendiéndolos asimismo como parte de los repertorios sociodialectológicos que los hablantes/escritores despliegan y actualizan en situación.

El contacto entre el español y el mapuzungun (lengua hablada por el pueblo mapuche, habitante de la Patagonia previo a la colonización española), ha sido documentado en la región fundamentalmente durante los siglos XIX y XX, habiéndose identificado patrones de rasgos lingüísticos que en conjunto fueron interpretados como caracterizadores de una variedad regional.

Sin embargo, aún hoy las instituciones escolares de la zona no parecen reconocer los repertorios lingüísticos de sus estudiantes, lo que contribuye a instaurar distancias entre el mundo escolar y familiar, con signos de extrañamiento e incompreensión.

A continuación, sintetizaremos algunas de las características de la educación formal en la zona, así como ciertos conceptos clave para comprender los vínculos entre la educación formal y la diversidad lingüística. Luego presentaremos un breve panorama lingüístico sobre esta microrregión y finalizaremos la sección planteando las preguntas de investigación y los objetivos.

EDUCACIÓN FORMAL Y ESTANDARIZACIÓN LINGÜÍSTICA: PROBLEMAS ANTIGUOS EN VERSIONES ACTUALES

De acuerdo con Méndez (2011), la educación formal y sistemática en la zona andina rionegrina se organizó a comienzos del siglo XX, en gran medida de la mano de entidades civiles y cooperadoras. La corriente nacionalista de la época buscó construir *argentinidad* en la heterogeneidad a través de la escolarización universal y, en particular, de la enseñanza del *idioma nacional* (Vázquez Villanueva, 1999).

No obstante, este período fundacional de la educación formal se caracterizó por una asistencia breve de la población a la escuela, poco constante y selectiva, que dejó fuera a amplios sectores de la población debido a su etnia, a haber superado la edad estipulada para la escolarización o a encontrarse trabajando. La población indígena —mayoritariamente mapuche—, segregada del circuito educativo, se resistió a la incorporación de la lengua española y buscó mantener sus costumbres, cada vez más relegadas al ámbito rural.

A pesar del siglo transcurrido, las huellas de esta matriz poblacional e institucional pueden percibirse aún hoy. San Carlos de Bariloche, donde se realizó el estudio, es un caso característico: se compone de barrios y parajes que, aunque pertenecen a un mismo distrito escolar, muestran altas diferenciaciones socioculturales entre sí y una muy baja integración social (Sánchez, Sassone & Matossian, 2007).¹

Las variantes lingüísticas, entendidas como recursos que forman parte de repertorios, constituyen una vía para el estudio de la diversidad lingüística (y cultural). Siguiendo a Blommaert y Backus (2011), los recursos que componen un repertorio constituyen elementos indexicales organizados funcionalmente.

Los materiales lingüísticos nos permiten no solo producir significados lingüísticos, sino también imágenes sociales y culturales de nosotros mismos, señalando a los interlocutores en qué marcos se insertan nuestros significados. Analizar repertorios equivale a analizar los itinerarios sociales y culturales que siguieron las personas, y, así, los repertorios permiten acceder al proceso de construcción de su subjetividad, a sus biografías y a los grupos de pertenencia.

En la Argentina, el español rioplatense se configura como el estándar valorado y legitimado, tanto institucional como socialmente, por la presión implícita o explícita que ejercen los sectores que ostentan posiciones de privilegio político, intelectual, mediático y económico en una sociedad (Bourdieu, 1985).

¹ Recién en el año 2015 la ciudad fue declarada municipio intercultural y solo una de las escuelas de su distrito escolar responde a la modalidad de educación intercultural bilingüe.

En contextos escolares, es frecuente todavía hoy que se brinden más oportunidades a los estudiantes que despliegan repertorios lingüísticos legitimados, tanto en la interacción en clase y en los intercambios con las familias como mediante los dispositivos de evaluación y acreditación escolar.

Como hace más de 30 años alertó Ford (1984), el reconocimiento del estudiante como un otro se inscribe en relaciones de poder delineadas por tal legitimación. Cuando la vida escolar se rige por esos tipos de legitimación lingüística, el margen para la diversidad en los trayectos es mínimo, como subraya el modelo de instrucción en línea de ensamblaje que, según Rogoff (2012), caracteriza muchas de las prácticas de la escolarización tradicional en el mundo.

El estudio de repertorios no legitimados en contexto escolar permite así captar la dimensión sociolingüística de una tensión educativa persistente desde la instauración de la escolarización obligatoria. Esta tuvo a la lengua española como el principal instrumento de búsqueda de homogeneización de una población cultural y étnicamente heterogénea (Vázquez Villanueva, 1999).

Desde los estudios fundacionales de Bernstein (1964, 1979) y Labov (1969) hasta los más recientes centrados en la situación de la población indígena en América Latina (Treviño Villarreal, 2006), numerosas investigaciones sociolingüísticas y educativas han constatado resultados educativos diferenciales entre poblaciones de distintos entornos socio-culturales.

Actualmente, en los ámbitos educativos se suele reconocer la coexistencia de pautas lingüísticas diversas que trasuntan conocimientos, prácticas e identidades sociales también diversas. Sin embargo, cuando las prácticas pedagógicas y comunicativas escolares presentan dificultades para desarrollar e implementar estrategias capaces de reconocer las opciones no estandarizadas y dialogar efectivamente con ellas (Adger, Wolfram & Christian, 2007), las pautas escolares y las familiares/comunitarias suelen entrar en tensión en la escolarización (Borzone de Manrique & Rosemberg, 2000; Heredia & Bixio, 1991).

Dicha tensión favorece “relaciones de baja intensidad” (Vercellino, Tarruella, Van den Heuvel & Andrade, 2017) entre estudiantes hablantes de variedades no estándares y sus familias, y las prácticas y conocimientos escolares. Uno de los indicadores de este tipo de relaciones se encuentra en los índices de sobreedad (mayor edad de la prevista de un estudiante respecto de la etapa o grado escolar)² y desgranamiento escolar.

En la provincia de Río Negro, a inicios de esta década, el 30 % de la población escolar presentaba sobreedad al finalizar el nivel primario; el 43 %, al inicio del nivel secundario (luego de lo cual comenzaba a advertirse la disminución de la matrícula), y, a los 17 años, uno de cada tres jóvenes asistía a la escuela con sobreedad y uno había abandonado los estudios.

De los jóvenes de entre 15 y 24 años, el 33.6 % se encontraba fuera del sistema educativo y sin haber obtenido su título de nivel secundario. En el ámbito rural, los datos eran aún más preocupantes: el 51 % de los alumnos de 12 años cursaban con sobreedad y el 70 % de los alumnos de 17 años había abandonado sus estudios (Scasso, 2012).³

La tensión señalada también se manifiesta en las concepciones de docentes respecto de las capacidades y posibilidades de aprendizaje de alumnos de sectores sociales desfavorecidos. En caso de no contar con una formación que promueva poner en perspectiva las variedades y registros, muchos docentes perciben los rasgos lingüísticos distantes del estándar como “desvíos”, limitaciones o distorsiones, en línea con un enfoque de déficit. Se considera asimismo que estos son resultado y evidencia de un “ambiente empobrecido” (Maimone & Edelstein, 2004) que obtura el aprendizaje escolar.

Una concepción que, en cambio, permita apreciar estos rasgos en términos de variación (como parte estructural de las lenguas [Martínez, 2010]) y de la identidad cultural de una persona y de su conceptualización del mundo facilitaría los tipos de intercambios intersubjetivos en los que se sostiene la relación pedagógica (Olson & Bruner, 1996).

² La sobreedad, si bien refiere a los alumnos en lugar de a los sistemas educativos, permite dimensionar los fracasos institucionales para contener a la población escolar.

³ Parte de esta cifra podría corresponder a alumnos que, habiendo cursado la primaria en zonas rurales, hubieran iniciado la secundaria en zonas urbanas. Esta posibilidad disminuye el abandono real registrado en zonas rurales, pero incrementa el abandono real en zonas urbanas.

Para ello, es necesario contar con un panorama actualizado de las características de las producciones lingüísticas de escolares de distintos sectores socioculturales, a fin de aportar en dirección a una mayor congruencia entre los conocimientos habilitados y exigidos por las instituciones educativas, y aquellos que efectivamente facilitan y andamian en el quehacer escolar.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA, ESCRITURA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES

La producción textual implica la puesta en juego en situación de recursos de distintos niveles y dimensiones lingüístico-discursivos. Esta puesta en juego suele variar según las motivaciones y el repertorio de opciones disponibles para quien produce el texto en un determinado contexto. Para los escolares que son hablantes de la variedad estándar y mantienen una interacción frecuente con materiales escritos, producir textos escritos implica la puesta en juego de conocimientos más familiares que para los hablantes de una variedad no estándar y con una menor familiaridad con la cultura escrita. Es decir, si bien la producción de textos escritos suele constituir una actividad exigente —según los desafíos que las tareas habiliten—, para algunos implicará además aprender y poner en juego pautas lingüístico-comunicativas diferentes de las de su grupo sociocultural de pertenencia. Los resultados educativos diferenciales, que se manifiestan en desgranamiento escolar, repitencia y niveles limitados de alfabetización en adultos, podrían ser una consecuencia. En Argentina esto afecta mayormente a los sectores más desfavorecidos (entre los que se encuentran grupos minoritarios y minorizados) de esta situación.

La lengua escrita, debido a la fuerte estandarización, enseñanza y evaluación de la que es objeto a través distintos dispositivos e instituciones (gramáticas, diccionarios, manuales, escuela, academias, etc.), tiende a ser susceptible de mayores prescripciones respecto de la oralidad, erigiéndose en este proceso en el *modelo de lengua* (Coulmas, 1991; Demonte, 2001). La variedad que se utiliza al escribir suele estar sometida a presiones normativas que se ajustan a ciertos ideales de pureza lingüística y que

derivan en la representación de qué recursos son aceptados como parte de *la lengua* y cuáles no (Blommaert, 2013). Así, sobre la producción de un texto escrito operan dos orientaciones: una vinculada a las elecciones del escritor en función de sus intenciones y opciones disponibles, y otra vinculada a las prescripciones de los usos canónicos de la lengua escrita.

La primera se vincula más a adscripciones identitarias de pertenencia grupal, en tanto que la segunda implica la adopción de pautas legitimadas por los actores sociales que instauran la *norma legítima*, es decir, *aceptada y aceptable*. La distancia entre ambas orientaciones (entendidas en términos de repertorios de rasgos dinámicos y flexibles) definirá en gran medida la mayor o menor legitimidad del escritor (Bourdieu, 1985).

Respecto de la legitimidad de un texto escrito, Blommaert (2013) la vincula además al modo en que la calidad de este es evaluada. Sostiene que un texto escrito constituye *un signo complejo* que es juzgado por los hablantes en términos globales —y nuevamente polares— de éxito o fracaso comunicativo, con base en un sistema normativo que valora la totalidad sin desagregar sus partes componentes.

Así, cuando la construcción del texto no satisface una micronorma específica, la totalidad suele ser descalificada. Estas expectativas en torno a lo que se *percibe* (Moreno Fernández, 2012) en términos generales como escritura exitosa exigen desarmarla en sus distintas dimensiones, comenzando por distinguir entre los recursos lingüístico-discursivos y las estrategias o la competencia para desplegarlos.

Asimismo, superar la polaridad correcto/incorrecto requiere identificar variantes o recursos (que pueden incluir opciones no estandarizadas, como ser los rasgos de contacto lingüístico) como parte de repertorios que, a su vez, dan cuenta de trayectorias de configuración de *subjetividades superdiversas* y de contextos de aprendizaje policéntricos (Blommaert & Backus, 2011).

Desde esta perspectiva, la multiplicidad y el dinamismo de los repertorios se torna crucial a considerar en el aprendizaje lingüístico y la producción textual. Así, este enfoque habilita un corrimiento de la noción de *comunidad de habla* hacia la de *comunidades de prácticas*,

dando lugar a considerar las categorías sociales (incluidas las normas o pautas lingüísticas) como fluidas, cambiantes, negociables y graduales (Blommaert & Backus, 2011).

CARACTERÍSTICAS POBLACIONALES, SOCIOCULTURALES Y DIALECTOLÓGICAS DE LA ZONA ANDINA RIONEGRINA

La Patagonia argentina constituye un espacio lingüístico caracterizado históricamente por el contacto entre lenguas indígenas, lenguas inmigratorias y distintas variedades de español. Como región lingüística, presenta una fisonomía compleja y heterogénea, producto de sus características naturales y de dinámicas de poblamiento que difieren en forma subregional.

La zona andina rionegrina —en particular, su centro urbano más importante, la ciudad de San Carlos de Bariloche y zonas rurales aledañas— se ha caracterizado por vínculos poblacionales y comerciales estrechos con Chile (Méndez, 2011) y una población que se ha nutrido de migrantes de zonas rurales de la Línea Sur, de Chile y de pobladores oriundos de otras regiones del país (Matossian, 2015), delineando una formación dialectológica tardía (Vidal de Battini, 1964).

Respecto de la conformación dialectológica de esta microrregión, se cuenta principalmente con relevamientos que datan de fines de los setenta y ochenta, en gran parte realizados para la elaboración de los documentos que integraron el *Atlas lingüístico-antropológico de la República Argentina* publicado en 1987 (*Documentos del PREDAL Argentina 2*).

Las investigaciones que han abordado específicamente esta zona (Acuña, 1987; Acuña & Menegotto, 1996; Hernández & Ramos, 1983; Santa Catalina, 1987; Stell, 1987) documentaron rasgos fónicos y léxico-gramaticales que, en conjunto, han sido interpretados como caracterizadores de una variedad de contacto entre el español y el mapuzungun, que se distancia del estándar nacional (la variedad rioplatense).

Siguiendo a Acuña y Menegotto (1996), dadas las características tipológicas de estas lenguas, el contacto entre ellas generó que “se reforzaran los rasgos comunes y entraran en conflicto los rasgos opuestos”, y así,

“las diferencias tipológicas pudieron resolverse o bien según la estructura de una de las lenguas o bien reinterpretando los rasgos de manera estructuralmente diferente a lo que se hacía en ambas lenguas de manera independiente” (p. 250).

Los estudios mencionados denominaron la lengua de la región de distintas formas, entre ellas “castellano mapuchizado”, “español patagónico” y “castilla”, y se centraron principalmente en corpus oral de hablantes adultos con raigambre mapuche o residentes en zonas rurales. Una excepción puede encontrarse en Menegotto y Acuña (1994), quienes registraron algunos de estos rasgos en relación con la lengua escrita en escuelas rurales.

Estos estudios encontraron diferencias cuantitativas y cualitativas respecto de rasgos de distintos niveles lingüísticos, los cuales son explicados mayormente con base en la influencia del sustrato mapuche. Entre ellos, se destacan, por su mayor frecuencia y coocurrencia, cambios consonánticos, aspiración y pérdida de /s/; discordancia de número entre el sustantivo y sus modificadores, así como entre sujeto-verbo; discordancias tú/vos/usted; omisión, alternancia y sobreuso de pronombres y preposiciones; uso intensivo de verbos cuasirreflexos y objeto de interés; uso de verbos auxiliares atípicos; formación de sustantivos a partir de bases nominales y verbales; orden atípico de constituyentes; léxico arcaizante, araucanismos y quechuismos.

Menegotto y Acuña (1994), en su análisis de estructuras nominales y verbales en tareas de completamiento escritas por alumnos de escuelas rurales, encontraron diferencias respecto del estándar rioplatense, principalmente en la concordancia de número, en la identificación del sujeto del verbo y en la identificación del objeto directo.

Aproximaciones más recientes dan cuenta de la pervivencia de rasgos de contacto en expresiones orales y escritas de alumnos de la ciudad de Bariloche en distintos momentos de la escolarización e incluso en niveles educativos avanzados (Malvestitti & Ávila Hernández, 2018; Malvestitti & Iparraguirre, 2017; Rocha & Romero, 2014).

En suma, las investigaciones mencionadas dan cuenta de que, al resolver distintos tipos de demandas comunicativas y actividades de producción

textual en contextos escolares, los alumnos “combinan el conocimiento canónico con el idiosincrático” (Brizuela & Scheuer, 2016, p. 650). Ello da lugar a usos variables como resultado del encuentro y la pugna entre dos (o más) pautas lingüísticas (Elizaincín, 2007). Dado que dichas pautas se distancian —o entran en tensión— en diversos grados y modos, en función de las características de la socialización lingüística de los estudiantes, el modo en que las instituciones escolares perciban y trabajen con esta variación será clave para las trayectorias de los estudiantes.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Con el fin de contribuir con información de primera mano al conocimiento de la diversidad lingüística en el ámbito de la educación básica, el presente estudio busca captar los diferentes modos y grados en los que los rasgos de contacto forman parte de repertorios sociolingüísticos juveniles en la actualidad en una zona que se caracteriza dialectológicamente por el contacto español-mapuzungun. Tomando como base los trabajos que han documentado los rasgos de contacto en esta microrregión, que datan ya de varias décadas atrás, analizamos su pervivencia en un corpus actual formado por producciones escritas de alumnos al fin de la escolaridad primaria en un arco de distintas escuelas.

Este grupo etario no había sido estudiado en tanto que las perspectivas dialectológicas se han enfocado en generalmente adultos de zonas rurales. En particular, buscamos identificar la pervivencia de rasgos de contacto lingüístico español-mapuzungun en la zona andina rionegrina (Patagonia norte, Argentina), estudiar su ocurrencia y analizar su variación en función de comunidades escolares con diferentes características socioculturales y educativas, así como de tareas de producción escrita que responden a distintas demandas textual-discursivas. Estos objetivos se orientan por tres interrogantes principales.

Entre las variaciones documentadas, ¿se encuentran rasgos de contacto tal como han sido descritos? De ser así, ¿en qué medida? Dado que se ha encontrado en investigaciones recientes cierta continuidad de dichos rasgos en la población local en diversos niveles educativos, cabe

esperar manifestaciones incluso en producciones escritas en el aula y al momento de la finalización del nivel primario, siendo este un contexto de producción textual en el que se presume una fuerte presión de la variedad estándar.

Ahora bien, ¿la ocurrencia de tales rasgos varía en función de características socioculturales? Ya que la zona presenta una fisonomía sociocultural particular, se espera que la ocurrencia de rasgos muestre una distribución diferencial en distintos grupos sociales, con mayor presencia en zonas rurales y urbano-periféricas respecto de zonas urbanas.

Nos preguntamos, además, si la distribución de estos rasgos varía en función de demandas textual-discursivas diversas, ¿en qué niveles lingüísticos resultarán más evidentes tales diferencias? Según una mirada variacionista, los recursos desplegados en la construcción de un texto escrito dependen tanto de las características de la situación discursiva como de las opciones con las que cuente y tenga disponibles el escritor. Debido a ello, cabe esperar que la presencia de los rasgos sea mayor en tareas que presentan baja estructuración tópica y textual, y que den mayor lugar a un posicionamiento anclado en la propia experiencia (como las narrativas libres), frente a situaciones con alta estructuración tópica y textual, focalizadas en objetos, espacios y procedimientos (como en las que predominan secuencias expositivas, descriptivas o instruccionales). Asimismo, dado que se trata de corpus escrito y de escritores que se encuentran ya completando el nivel primario, se espera que los rasgos se vinculen especialmente con la integración morfosintáctica y sintáctico-semántica de oraciones y partes de oraciones.

Visibilizar y sistematizar rasgos de variación lingüística resultado del contacto en producciones de escolares puede contribuir a la enseñanza de la lengua escrita en la zona, al brindar información para el diseño de estrategias de enseñanza más sintónicas con las características del alumnado. Mas aún, se posibilita la identificación y comprensión de *distancias* lingüísticas que inciden sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, y, en consecuencia, sobre las trayectorias escolares de los alumnos, distancias que se encuentran en la base de actitudes y procesos de discriminación sociolingüística (Heredia & Bixio, 1991;

Moreno Fernández, 2009). Esta aproximación puede también aportar a la comprensión de las relaciones de contacto lingüístico, con su particular complejidad y dinámica socioeducativa, en otras regiones.

MARCO METODOLÓGICO

El diseño se inscribió en una metodología mixta (Creswell & Plano Clark, 2011), basado en la elaboración de situaciones de producción de textos escritos en contextos ecológicamente válidos, la construcción de un sistema de categorías y el análisis de la información triangulando procedimientos cuantitativos y cualitativos. Se siguieron los principios éticos que rigen las investigaciones en ciencias sociales y humanidades conforme el máximo organismo de investigación de la República Argentina (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2006).

LAS ESCUELAS

El estudio se realizó en cuatro escuelas primarias del distrito escolar de Bariloche. Participaron todos los alumnos de séptimo grado que asistieron los días de las cuatro instancias del trabajo de campo (tabla 1). Las escuelas fueron seleccionadas atendiendo a criterios de diversidad sociocultural y educativa: distancia respecto del centro urbano, régimen educativo y características socioeconómicas y culturales del alumnado. Se corroboró la información con los supervisores y los equipos directivos de las escuelas, a quienes se les presentó y explicó el estudio. La consulta de los legajos y la información suministrada por cada una mostró que en la de gestión privada (escuela céntrica) los padres de los alumnos contaban en su gran mayoría con estudios de nivel terciario o universitario; en las tres de gestión estatal (periférica, rural y hogar), nivel primario o secundario.

Supervisores, equipos directivos y madres/padres brindaron el consentimiento informado para comenzar con las actividades. Las escuelas se presentan siguiendo un orden de mayor a menor distancia geográfica respecto del casco urbano de la ciudad:

- Rural-hogar. Escuela de jornada simple con apoyo escolar y pernocte de lunes a viernes por ubicarse en el campo. Plurigrado, con grupos de dos o tres grados escolares sucesivos.⁴ Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 14 años.
- Rural-diurna. Escuela de jornada simple situada en un paraje alejado de la ciudad, con grupos escolares monogrados o que reúnen dos grados sucesivos. Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 14 años.
- Urbana-periférica. Escuela de jornada simple, situada en un barrio periférico, marginado de la ciudad con altos índices de pobreza y desocupación. Edad del alumnado en séptimo grado: entre 12 y 15 años.
- Urbana-céntrica. Escuela privada y de doble jornada, situada en un barrio céntrico de la ciudad y con alumnos de estratos socioeconómicos medios y altos. Edad del alumnado en séptimo grado: 12 y 13 años.

De acuerdo con un criterio demográfico y geográfico, en Argentina las escuelas emplazadas en zonas alejadas de población o con hasta 2 000 habitantes se catalogan como rurales.⁵ Las dos escuelas rurales participantes evidencian ambos criterios.

LAS TAREAS

El diseño buscó brindar a los alumnos oportunidades variadas para la puesta en juego de los recursos lingüístico-discursivos escritos que disponen, promoviendo la autoría en relación con temáticas afines a la edad y al entorno geográfico patagónico. De este modo, las tareas proponían elaborar cuatro textos (uno por vez, en instancias semanales sucesivas), cuyas demandas de composición responden a distintos esquemas textuales, funciones y perspectivas (Bronckart, 2004; Ciapuscio, 1994; Heinemann & Viehweger, 1991).

⁴ Después del trabajo de campo, esta fue incorporada a la modalidad de educación intercultural bilingüe, la única de este tipo en el distrito escolar.

⁵ Estos criterios tradicionales establecen una división dicotómica entre ámbitos rurales y urbanos, dejando fuera otros aspectos contextuales que podrían o bien presentar aspectos en común con lo rural, o bien ameritar otro tipo de modalidad educativa.

Se buscó, así, generar contextos que promovieran en los alumnos el despliegue de sus conocimientos: una narración de una historia conocida por ellos, una descripción de su barrio o paraje, una carta (en respuesta a una carta de lectores publicada en un diario regional) e instrucciones para jugar a las escondidas.

Las tareas varían además de acuerdo con los siguientes aspectos: la *orientación temporal* predominante del texto, el *modo de transmitir la consigna*, las *fuentes* a las que es necesario apelar para resolverla, el *grado de estructuración tópica y textual*, y los *recursos y estrategias demandados* para resolver la producción escrita (cuadro 1).

Cuadro 1. Características de cada una de las tareas de escritura individual propuestas

	Orientación temporal	Consigna	Fuente	Estructuración		Recursos y estrategias demandados
				Tópica	Textual	
Narración	Pasado	Oral	Conocimiento de narrativas por distintos medios	Baja	Baja	Seleccionar una narrativa conocida o un evento vivido y organizarla.
Descripción	Presente	Oral	Conocimiento de su hábitat	Media	Baja	Seleccionar y organizar parte del propio conocimiento de su hábitat para expresarlo.
Carta	Recuperación de eventos pasados para una proyección al futuro	Oral y escrita	Información nueva obtenida a través de una carta de lectores	Media	Media	Comprensión de textos escritos; recuperación y reformulación de información leída para proponer y defender una posición con un matiz dialógico.
Instrucciones	Futuro	Oral y escrita	Conocimiento de acciones habituales	Alta	Alta	Comprensión de textos escritos y formulación de instrucciones, basándose en el propio conocimiento de acciones habituales.

Estas tareas fueron propuestas a todos los alumnos en su salón habitual de clase y en horario escolar por una de las autoras. Los alumnos recibieron papel y bolígrafos.

EL CORPUS

Cada alumno produjo un texto por tarea. Debido a aspectos imponderables en el contexto escolar habitual, como ser el ausentismo, no todos los niños produjeron los cuatro textos. Asimismo, dada la variabilidad de alumnos en cada grado (entre 4 y 22), se realizó una selección aleatoria de los textos efectivamente analizados, asegurando que en ningún grupo estos duplicaran los de los grupos más reducidos. Así se equilibró el peso relativo de cada texto, preservando la proporción original entre varones y mujeres. En total el análisis se basa en 116 textos (tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de textos por escuela

	Rural-hogar		Rural-diurna		Urbana-periférica		Urbana-céntrica		Total	
	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel	T Tot	T Sel
Narración	4	4	7	7	17	9	22	9	56	29
Descripción	5	5	8	8	21	9	22	9	50	31
Carta	4	4	7	7	14	9	21	9	46	29
Instrucciones	4	4	7	7	16	8	21	8	49	27
Total	17	17	29	29	68	35	86	35	201	116

T Tot: Alumnos de cada escuela que produjeron textos para cada tarea (n=201).

T Sel: Cantidad de textos considerados en el análisis, según escuela y tarea (n=116).

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Se consideraron los rasgos señalados en la bibliografía dialectológica (categorías identificadas y validadas), junto con otros que se identificaron a partir del análisis inductivo del presente corpus y que se vinculan conceptualmente con aquellos (permitiendo entenderlos como una extensión de las primeras categorías, las cuales se describen en la sección siguiente).

Los rasgos lingüísticos estudiados se agruparon en tres niveles: morfofonológico, morfosintáctico y sintáctico-semántico. Su identificación como resultado de contacto lingüístico siguió los trabajos de Acuña (1987), Acuña y Menegotto (1996), Hernández y Ramos (1983), Malvestitti (1993), Menegotto (1991), Menegotto y Acuña (1994), Santa Catalina (1987) y Stell (1987). En Acuña y Menegotto (1996) se encuentra una completa revisión de los trabajos sobre el tema, sistematizando y explicando los rasgos encontrados; se señalan expresamente aquellos rasgos puntuales que no han sido relevados por la bibliografía.

El nivel morfofonológico (MF) agrupó aquellos rasgos que se manifestaban en la formación de palabras en tanto unidades de la lengua escrita (entre paréntesis se ejemplifica cada rasgo con fragmentos originales del corpus analizado).

- **MF1. Alternancias de clíticos pronominales.** Reemplazo del pronombre personal de primera persona del plural *nos* por el pronombre oblicuo *lo(s)*, cumpliendo la función sintáctica del pronombre que ha sido reemplazado (*lo vinimo<nos vinimos*).
- Inestabilidad fonográfica de la palabra. Este rasgo integra dos categorías:
 - **MF2. Omisión, sustitución o agregado de grafemas al final de una palabra.** En todos los casos, los agregados coinciden con los formantes morfológicos del número plural o de género en español (*mientras<mientras, mas o men<más o menos, arribo<arriba*) en palabras que, por su categoría léxica (por

ejemplo, adverbios), no pueden reflejar ni el género ni el número. Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan marcaciones atípicas de género y número (ver nivel morfosintáctico).

- **MF3. Omisión o agregado de grafemas al inicio de una palabra.** Estos agregados generan unidades léxicas inexistentes en la lengua, pero posibles en el sistema del español (*trantepasado*). Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan la formación de palabras (ver nivel morfosintáctico).

El *nivel morfosintáctico (MS)* integró rasgos que inciden sobre la formación y uso de léxico conforme la función sintáctica asignada a la palabra y el establecimiento de concordancias, o bien al interior de frases nominales, o bien entre el núcleo nominal en función de sujeto y el verbo.

- **MS1. Inestabilidad en el uso de pronombres clíticos** (partículas de naturaleza ligada que se apoyan en una palabra y que pueden aparecer como parte de ella a modo de sufijo, o antepuesto y separado gráficamente): Alternancia entre pronombres oblicuos de objeto directo/objeto indirecto (*llo todo esto tengo para contar~~lo~~>contarle*), omisión de pronombres oblicuos o personales de carácter obligatorio en la variedad rioplatense (*para que no [los] sigan contaminando austedes; por favor vote[me]*) o duplicación de clíticos pronominales oblicuos (*[le dijo] que la vaya a vuscarla a su casa*).
- **MS2. Formación de palabras** (en nuestro corpus, adjetivos): derivación desde bases nominales o verbales (*petrolifica*), obteniendo como resultado una palabra no registrada en el diccionario, pero posible en el sistema de la lengua española.
- **MS3. Sustitución léxica:** Reemplazo de una palabra por otra existente en la variedad rioplatense, con base en la semejanza fonética (*incidentes<accidentes; denominado>determinado*). Rasgo relevado en el corpus de estudio y vinculado conceptualmente con las categorías que relevan la formación de palabras.

- **MS4. Discordancia de género gramatical:** Ausencia de concordancia de género principalmente en frase nominal, obligatoria en el español estándar (*una estancia muy tranquilo*).
- **MS5. Discordancia de número gramatical:** Ausencia de concordancia de número, obligatoria en el español estándar, principalmente en frase nominal, pero también entre sujeto y verbo.
 - **MS5a. Igualación de plural y singular:** Ausencia de marca de plural en todos los elementos susceptibles de reflejar dicha categoría en una frase nominal (*los ruido eran muy feo como grito*). La identificación del plural se realiza con base en el contexto lingüístico mayor o a partir de un elemento externo a la frase nominal (en el ejemplo introducido, el determinante los).
 - **MS5b. Plural en el determinante/cuantificador:** La marca morfológica de plural al interior de la frase nominal se coloca únicamente en el determinante o el cuantificador (*Disculpas por las molestia; cuatro vesino; todo lo veiculo*).
 - **MS5c. Plural en el nombre:** La marca morfológica de plural al interior de la frase nominal se coloca únicamente en el núcleo de la frase nominal, bajo las formas -s, -e o -n (*otra cosas más; mucho animales*).
 - **MS5d. Plural en el verbo:** El plural del nominal en función de sujeto se reconoce a partir del verbo conjugado en plural, con el que concuerda el núcleo del sujeto (*el que empieza a contar tiene que contar cuanto son lo que juegan*). Incluye los casos de hipercorrección (*[Señora] y que vana hacer para que vote por mi*).
 - **MS5e. “Pluralización”:** Marca morfológica de plural en todos los elementos de la frase nominal cuando el contexto lingüístico requiere número singular (*a las noches se escuchan ruidos de las sillas*).

El nivel sintáctico-semántico (SS) agrupó usos no canónicos de distintas clases de palabras.

- **SS1. Determinativos.**
 - **SS1a. Posesivo prenominal:** Uso del posesivo en contextos en los que se esperaría el artículo definido, generando el efecto de doble especificación por sobreísmo (*sus compañero que juegan*).
 - **SS1b. Cuantificadores:** Uso de cuantificadores en contextos en los que la cuantificación resulta innecesaria o redundante, generando el efecto de estrategia de realce por sobreísmo (*tiene estación de servicio, más cerca de la caminera*).
- **SS2. Preposiciones:** Uso atípico de diversas preposiciones.
 - **SS2a. Alternancia** de preposiciones, reemplazando por una opción menos típica o esperable (*poner guarda ray para las orillas de las rutas*).
 - **SS2b. Omisión** (*vean [a] un doctor*) o **sobreísmo** (*por mientras*), respecto de los usos estándares.
- **SS3. Verbos:** Construcciones verbales que generan una sintaxis no canónica.
 - **SS3a. Uso intensivo de verbos cuasirreflejos y objeto de interés,** cuya función consiste en destacar a quien es beneficiado por o sufre la acción y presentar la acción como accidental o inesperada (*se le apareció*).
 - **SS3b. Alternancia ser/estar,** neutralizando las diferencias sintáctico-semánticas entre ambos (*En una de esas fotos seguramente que fué el Nahuelito*).
 - **SS3c. Perífrasis verbal atípica:** Uso de *saber* como verbo auxiliar de repetición habitual (*la mano se sabía mover*) y de otros verbos auxiliares atípicos como realce o refuerzo de la acción (*quiero hacerla enterar*).

- **SS4. Sustantivos:** Uso de sustantivos concretos contables como sustantivos incontables, generando un efecto de generalización del fenómeno designado al omitir cuantificación y basamento (Borzi, 2012), y utilizarlos en singular (*pantano es de donde sale el agua que tomamos; son por parte madre*).
- **SS5. Construcción de la oración.**
 - **SS5a. Orden verbo-sujeto:** Inversión del orden típico del español estándar, sujeto-verbo-objeto, pero posible en el sistema de la lengua (*se largaron a los tiros los policías*).
 - **SS5b. Sujeto recursivo:** Mención expresa duplicada del sujeto del verbo, innecesaria en la gramática del español estándar, que admite incluso su elisión (*un hombre cuando vivía en el campo el siempre salía a casar liebres*).
 - **SS5c. Elisión de una palabra:** Supresión de una palabra en la oración, cuya expresión en lengua escrita sería esperable desde la gramática estándar (*la mayoría [son] pinos*).

La primera autora registró los rasgos para un subcorpus proporcionado por escuela y tarea, y los discutió con la segunda y tercera autora. Los desacuerdos se resolvieron en un intercambio que dio lugar al ajuste del sistema de categorías. Una vez estabilizado el sistema de dimensiones y categorías, la primera autora registró los rasgos para el corpus completo. Dado que las categorías retoman distinciones muy establecidas, en general su aplicación fue sencilla. Las dudas puntuales fueron resueltas en la discusión conjunta entre las tres autoras. La aproximación cualitativa minuciosa de identificación a nivel microlingüístico se articuló con una aproximación cuantitativa para estudiar asociaciones entre proporciones de rasgos, escuelas y tareas.

APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

La unidad de análisis fue cada uno de los textos. Se contabilizó para cada uno el número de ocurrencias de cada rasgo. En primer lugar, descriptivamente se evaluó la proporción de textos con rasgos de manera global,

por nivel (MF, MS y SS) y por rasgo de contacto. Luego, se analizó la relación entre la ocurrencia de rasgos y las escuelas, y también en relación con la tarea.

Para cada tarea (narraciones, descripciones, cartas e instrucciones), se estudió la diferencia entre las escuelas en la proporción de textos con algún rasgo de contacto utilizando la prueba chi cuadrado. Posteriormente, para cada uno de los tres niveles, se utilizó un modelo de regresión logística multivariado para evaluar la asociación entre la presencia de algún rasgo del nivel y el tipo de texto y la escuela. Se consideró al alumno como un efecto aleatorio para tener en cuenta la falta de independencia entre los textos elaborados por un mismo alumno. Para los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico R (CoreTeam R, 2017).

RESULTADOS

Sobre el total de textos del corpus, 86 presentaron alguno de los rasgos de contacto lingüístico analizados (74 % de los 116 textos), habiéndose identificado en total 314 rasgos. La mayor parte de estos textos (70 %) incluyeron entre uno y tres rasgos; el 22 %, entre cuatro y ocho, y el 8 %, más de ocho rasgos, siendo el máximo observado de 17 rasgos.

A fin de ilustrar la manifestación del contacto lingüístico en producciones completas y originales del corpus, las figuras 1 a 4 muestran cuatro textos con una alta densidad de rasgos, uno de cada tarea. Con números en superíndice se señala la ubicación del rasgo identificado y a la derecha se detalla.

Figura 1. Narración por una alumna de la escuela rural-diurna

Buena yo antes vivía en Bariloche	
yo vivía muy mal por que en la casa avia algo muy malo por eso Desidi venir a vivir a Dina Hepi me gusta por que es tranquilo Hay mas jente que antes. Tambien ahora esto un poco mal. Tambie ¹ en	1: MF-2
la escuela de Bariloche en 295 ante se sentia mucho ruido por que era un sementerero y en la noche apareia gente caminado todo lastimado los ruido eran	2: SS-2a
muy feo como grito tambien ³ que cantaban chillaban ⁴	3: MS-4 / 4: MS-5b
Igual que en el baño abia una mano toda quemada eso fue cuando ⁵ una portera se le cayo el agua caliente en la mano y se la fue a cortar la...mano en	5: MS-5a / 6: SS-5c
el baño de las mujeres se la fue a cortar y que ⁷	7: SS-2b
la mano se sabia morder y asi fue la historia. ⁸	8: SS-3a
	9: SS-3a
	10: SS-3c

Figura 2. Descripción por una alumna de la escuela urbana-periférica

El barrio de Bariloche.	
Yo vivo en el barrio Paico 106 calle Fautillar	
¹ el barrio donde vivo no es muy tranquilo	1: SS-2b
no ay ruido.	
no no soy de esta provincia soy de la provin	
cia. ² Neuquen del parate huilqui menuco	2: SS-2b
no me vine con mi maña mi paña y mi ³ hermano	3: MS-5a
y mi hermanita lo vino porque no avia trabajo	4: MF-1
para mi paña aca en Bariloche llegamos aca 3 me	5: MF-2 / 6: MS-5b
ce te jama una familia conocida y lo prestaron	7: MS-5b / 8: MF-1
la casa estamos en un departamento por mientra	9: MS-5b / 10: SS-2b / 11: MF-2
me gusta este pueblo Bariloche adena porque	12: MF-2
es re lindo y hermoso. ¹³	13: MF-2

Figura 3. Carta por un alumno de la escuela rural-hogar

Sra Cecilia

PRINCIPIOS COMENZAR CON QUEJER ANTES ¹ TELEFÓNICA 1: SS-4

YA QUE ES UNO DE LOS PRINCIPALES LUEGO PODRÍA SEGUIR CON EL

QUEJER, AGRADAR MENUDO Y CARTONES O SEMEJANTES PARA

PR. MÁS SEGURO, ESLO DEPENDIÉ DE SU DEPENDIÉ.

QUEJER ² ³ HARÍA ENTENDE SE QUE SENTIDO SE DOS 2: SS-3c / 3: MS-1

SEGURO HARÍA ENTENDE, VEY A ⁴ ⁵ SATISFACER Y POR 4: SS-3a / 5: SS-3c

FAVOR VOTE. SALUDA ATENTAMENTE, 6: MS-1

Figura 4. Instrucciones por una alumna de la escuela urbana-periférica

Instrucciones para jugar a la escondida

• Tener un grupo para jugar.

• Uno tiene que contar números ¹ 1: SS-4

• lo ² demora tiene ³ que ⁴ coudese en un lugar 2 y 3: MS-5c / 4: MF-3

• Muy seguro para que no te encuentre

• Tener ⁵ callate la boca 5: SS-5c

• El ultimo de ⁶ encontrar tiene que contar 6: SS-2a

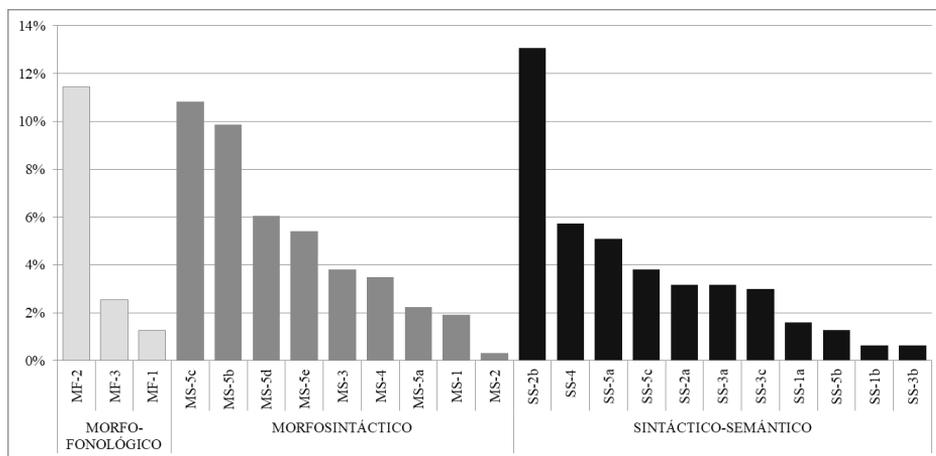
Los rasgos morfosintácticos y sintáctico-semánticos estuvieron presentes en aproximadamente la mitad de los textos (54 % y 52 %, respectivamente), mientras que los morfofonológicos aparecieron solo en el 28 % de los textos. El gráfico 1 muestra la proporción de textos que presentaron alguna ocurrencia.

En el nivel morfofonológico, el rasgo que mayor presencia mostró fue el de *omisión, sustitución o agregado de final de palabra* (MF2), en tanto que los menos recurrentes fueron la *omisión o agregado de inicio de palabra* (MF3) y la *alternancia de clíticos pronominales* (MF1).

En el nivel morfosintáctico, los rasgos con mayor ocurrencia fueron *marca de plural en el núcleo de la frase nominal* (MS5c) y en *determinativos/cuantificadores/pronombres oblicuos* (MS5b), seguidos de *pluralizaciones* (MS5e). En este nivel, el rasgo con menor presencia en el corpus fue la *formación de palabras desde bases nominales o verbales* (MS2).

Por último, en el nivel sintáctico-semántico, el rasgo con mayor frecuencia fue la *omisión o sobreuso de preposiciones* (SS2b), mientras que los *cuantificadores usados como realce* (SS1b), el *uso ambivalente de los verbos ser/estar* (SS3B), el *sobreuso de posesivo pronominal* (SS5b) y la *explicitación innecesaria el sujeto* (SS1a) fueron los rasgos con menores frecuencias.

Gráfico 1. Porcentajes de textos que presentan cada rasgo de contacto lingüístico considerado para cada nivel

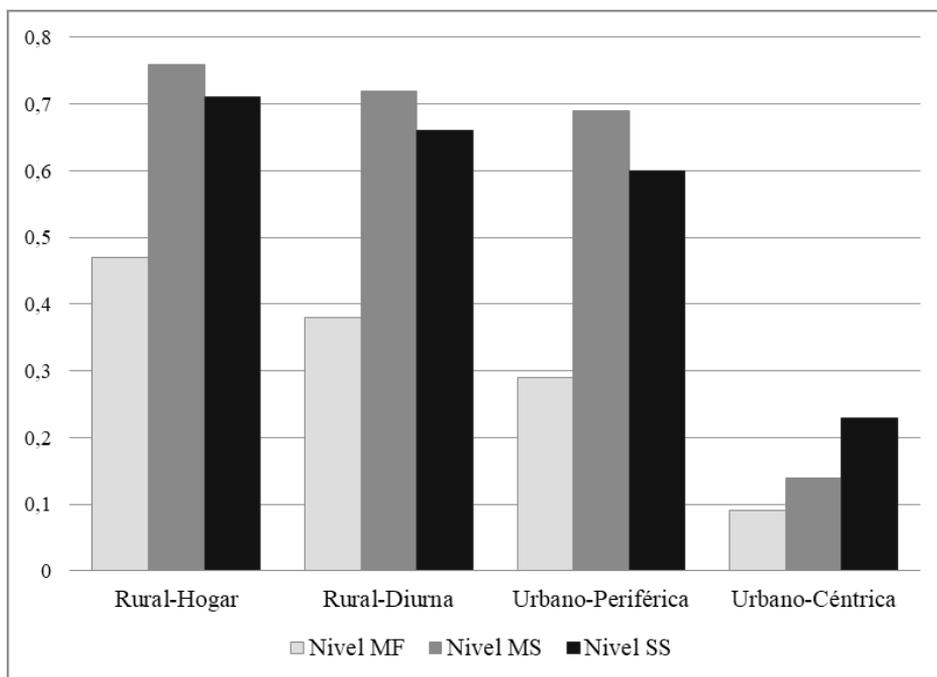


En las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica alrededor del 90 % de los textos (94, 93 y 89 %, respectivamente) presentaron algún rasgo; en la escuela urbana-céntrica, un tercio. No solo fue mayor la presencia de textos con rasgos en las primeras tres, sino que también fue mayor el número de rasgos. En la escuela urbana-céntrica, entre los

textos con rasgos, el promedio fue de 1.4 (rango 1-2); en la rural-hogar, 4.2 (rango 1-13); en la rural-diurna, 3.9 (rango 1-14), y en la urbana-periférica, 4.0 (rango 1-17).

La diferencia entre las escuelas se observó en los tres niveles de contacto lingüístico considerados (gráfico 2). En todos, fue la escuela rural-hogar la que presentó un mayor porcentaje de textos con rasgos, seguida por las escuelas rural-diurna y urbana-periférica. La escuela urbana-céntrica fue la que tuvo una menor ocurrencia de rasgos y la que más se distanció de las otras.

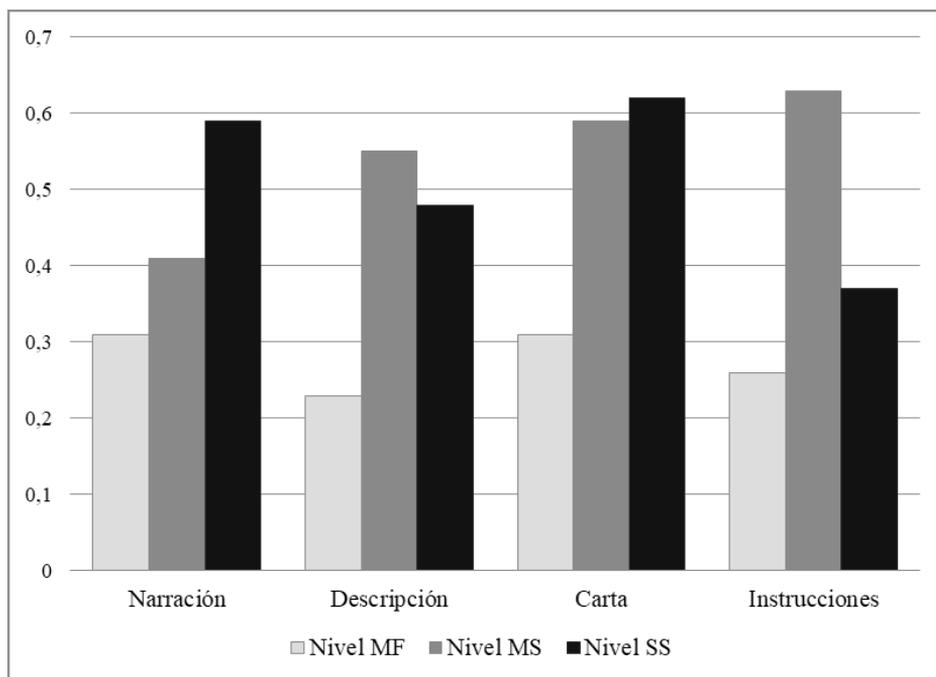
Gráfico 2. Porcentajes de textos de cada escuela que presentaron rasgos de contacto, según nivel lingüístico



Los porcentajes fueron calculados teniendo en cuenta el total de textos seleccionados por escuela.

La proporción de textos de tareas con rasgos fue muy similar, variando entre el 68 y el 78 %. Considerando ahora los rasgos de cada nivel (gráfico 3), encontramos que la proporción fue similar. La mayor variación se dio en relación con rasgos sintácticos-semánticos: solo el 37 % de las instrucciones los presentaron, comparado con el 62 % entre las cartas.

Gráfico 3. Porcentajes de textos de cada tarea que presentaron rasgos de contacto, según nivel lingüístico



Los porcentajes fueron calculados considerando el total de textos seleccionados para cada tarea.

La proporción de narraciones, descripciones y cartas con algún tipo de rasgo, sin distinguir entre niveles, revela diferencias significativas entre las escuelas (tabla 2). Todas las narraciones y cartas de las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica presentaron algún tipo de rasgo, mientras que solo el 22 % de las de la escuela urbana-céntrica lo hicieron. En cambio, en el caso de las instrucciones, la proporción con rasgos no varió significativamente entre las escuelas.

Tabla 2. Cantidad y porcentajes de textos en cada una de las tareas que presentaron rasgos de contacto

Tareas	Textos con rasgos por escuela				p-valor
	Rural-Hogar n (%)	Rural-Diurna n (%)	Urbano-Periférica n (%)	Urbano-Céntrica n (%)	
Narración	4 (100)	7 (100)	9 (100)	2 (22)	0,0005
Descripción	5 (100)	7 (88)	6 (67)	3 (33)	0,0275
Carta	4 (100)	7 (100)	9 (100)	2 (22)	0,0005
Instrucción	3 (75)	6 (86)	7 (88)	5 (62)	0,7326

Para evaluar la asociación entre la manifestación de rasgos de cada nivel y el tipo de texto y la escuela se utilizó el modelo de regresión logística multivariado. Los resultados de este análisis mostraron que la probabilidad de que un texto presente un rasgo MF no se asocia significativamente con la tarea, aunque sí lo hace con la escuela.

La probabilidad de que un texto presente alguno de estos rasgos es 14.7 veces mayor en la escuela rural-hogar que en la urbana-céntrica ($p=.0169$) y 10 veces mayor en la rural-diurna que en la urbana-céntrica ($p=.0243$). No se registraron diferencias significativas entre la urbana-periférica y la urbana-céntrica.

En el nivel MS encontramos nuevamente que la probabilidad de que un texto presente uno de esos rasgos no se asocia con la tarea, pero sí con la escuela. Respecto de la urbana-céntrica, la probabilidad es 19.5 veces mayor en la rural-hogar ($p<.0001$), 15.7 veces mayor en la rural-diurna ($p<.0001$) y 13.1 veces mayor en la urbana-periférica ($p<.0001$).

Por último, en el nivel SS la probabilidad de que una carta presente rasgos es 3.5 veces mayor que en el caso de una instrucción ($p=.0438$).

Considerando las escuelas, la probabilidad es 9.5 veces mayor en la rural-hogar ($p=.0021$), 7.4 veces mayor en la rural-diurna ($p=.0015$) y 5.6 veces mayor en la urbana-periférica ($p=.0031$), en todos los casos respecto de la urbana-céntrica.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio reencontraron rasgos de contacto lingüístico español-mapuzungun documentados por la bibliografía de corte dialectológico para la zona. Asimismo, evidenciaron su pervivencia no solo en zonas alejadas de centros urbanos y relativamente aisladas, sino también —aunque en medida mucho menor— en zonas que cuentan con interacciones diversas con el centro de la ciudad de Bariloche (laborales, habitacionales, familiares), así como dispositivos de comunicación que presentan una mayor diversificación de la que se podía encontrar tres décadas atrás (televisión satelital, teléfonos celulares).

Si bien resulta importante la proporción de textos que presentaron algún rasgo de contacto (en torno a 9 de cada 10 en las escuelas más alejadas del casco urbano), la frecuencia de rasgos en cada uno fue predominantemente baja. Además, si consideramos cada uno de los rasgos individualmente, ninguno de ellos alcanza, en ninguna escuela, una presencia mayor al 20 % de los textos.

No obstante, aun siendo baja la frecuencia de rasgos, estos pueden constituirse en un marcador sociodialectológico que conlleve estigmatización (Siegel, 1999). En este sentido, la baja frecuencia puede actuar incluso obturando la visibilización de estos rasgos, pero generar a pesar de ello un efecto distanciador respecto del estándar, difícil de explicitar y trabajar por los docentes. En efecto, estos rasgos tienen un efecto que distancia la variedad de los niños del estándar, y los docentes los perciben de tal modo (Iparraguirre & Scheuer, 2016).

Sin embargo, esta percepción no alcanza para que los docentes puedan identificar estos rasgos como constitutivas de una variedad distinta. Ello da lugar a que no recurran a estrategias de enseñanza bidialectales, que amplíen las oportunidades de aprendizaje de los niños.

El análisis de la manifestación de rasgos de contacto considerando la escuela y la tarea mostró que, a este nivel global de análisis, su distribución presenta diferencias al considerar aspectos socioeducativos, pero solo puntualmente según las demandas textual-discursivas. Es decir, la emergencia de rasgos de contacto atravesó las cuatro tareas de escritura propuestas, aunque diferencialmente según las características socioculturales y educativas del alumnado, en términos de la escuela a la que concurren.

Si consideramos la distribución de estos rasgos por escuela adoptando una mirada de grano más fino, al considerar el nivel lingüístico en el que se inscriben, encontramos que las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica presentaron las mayores proporciones de textos con categorías de los tres niveles, mientras que, como era esperable, la urbana-céntrica mostró las menores proporciones.

Asimismo, en los textos de las primeras tres escuelas se concentraron la mayor parte de los rasgos identificados. En todas las escuelas, el nivel morfofonológico fue el que menor presencia mostró. Esto puede explicarse por el mayor grado de escolarización de los alumnos, al encontrarse culminando el nivel primario, momento en que se supone un considerable dominio de las reglas ortográficas y morfosintácticas de la lengua escrita (Fitzgerald & Shanahan, 2000); y, por otro lado, se trató del nivel que menos categorías presentó. Lo anterior podría vincularse con el hecho de que los rasgos morfofonológicos fueron principalmente identificados en la oralidad (Acuña, 1987; Acuña & Menegotto, 1996; Hernández & Ramos, 1983; Santa Catalina, 1987; Stell, 1987). En textos orales cabría esperar una mayor presencia de rasgos de este nivel y, presumiblemente, de habernos centrado en las características específicas de la lengua escrita, tal vez se podrían haber integrado otros rasgos que, en función de los objetivos propuestos, no fueron considerados.

Los rasgos identificados en el nivel morfofonológico dan cuenta de límites difusos de la palabra, en especial aquellos que presentan características comunes con la marcación morfológica de género y número. Más aún, la coexistencia de marcaciones normadas y atípicas del número podría explicarse a partir de la convivencia entre dos pautas lingüísticas, de cuya tensión serían resultado los agregados de final de palabra y las

pluralizaciones (y también la omisión y el sobreuso de preposiciones), interpretables como casos de hipercorrección.

El análisis de regresión logística corroboró que la manifestación de rasgos de contacto en las escuelas rural-hogar, rural-diurna y urbana-periférica es mucho mayor que en la urbana-céntrica, principalmente en el nivel morfosintáctico, siendo este el nivel en el que se destacan las variaciones producto del contacto.

Solo en el nivel sintáctico-semántico se manifiestan diferencias significativas respecto de dos tareas, la carta y las instrucciones. Esto puede vincularse a que se trata aquellas que mayor estructuración tópica y textual requerían, siendo justamente el nivel sintáctico-semántico donde se manifiestan en mayor medida los recursos necesarios para establecer y explicitar referencias *intra-* e intertextuales de coherencia y cohesión.

El análisis de rasgos compartidos entre oralidad y escritura dio cuenta de dos cuestiones principales. Las escuelas rurales y más distantes del centro urbano mostraron una probabilidad más alta de incluir un mayor número de rasgos de contacto y también de que estos se vincularan a aspectos relativos al sistema de escritura.

Futuros estudios que analicen rasgos específicos de las características de las producciones escritas podrían dar cuenta también de otros rasgos, no necesariamente compartidos con la oralidad, vinculados mayormente a la textualización y al entramado lingüístico necesario para construir sentidos por escrito.

CONCLUSIONES

El abordaje propuesto, innovador en cuanto a la población y el corpus, en comparación con aquellos característicos de los abordajes dialectológicos tradicionales, permitió acceder a, al menos, parte del repertorio de recursos lingüísticos utilizados y transmitidos en la zona vinculados al contacto.

Los resultados indican que ciertos rasgos de contacto lingüístico perviven a pesar del recambio generacional y a pesar de la presión de la norma estándar, uno de cuyos principales ámbitos de difusión y regulación es la educación formal. La manifestación de estos rasgos no se circunscribe

exclusivamente al ámbito rural, no obstante presentar una distribución diferencial entre grupos escolares, y tampoco se circunscribe a una tarea en particular. Así, la noción de *comunidades de prácticas* contribuye a flexibilizar la mirada sobre estos fenómenos y a entenderlos con base en fronteras permeables, lo que implica un cambio respecto de los estudios dialectológicos tradicionales.

De lo previo se desprende la necesidad de revisar los criterios por medio de los cuales se organiza el espacio educativo en términos dicotómicos urbano/rural, en particular, para catalogar las diferencias a partir del contexto rural (asumido como relativamente homogéneo) frente al parámetro de un contexto urbano sin distinciones.

Este estudio muestra que población escolar de una zona urbana-periférica presenta características similares a las de la población escolar de zonas rurales, pese a que la escuela de dicha zona no esté catalogada ni se organice en una modalidad más cercana a las características de su población. La formación docente para la educación básica obligatoria también responde y, por tanto, abona a la dicotomía urbano/rural. Ello dificulta la posibilidad de percibir y operar en la diversidad, a fin de superar miradas axiológicas. Se trata de poner en juego con el potencial para promover la apropiación de recursos lingüístico-discursivos que amplíen y diversifiquen los repertorios de los estudiantes.

En suma, los resultados ponen de relieve las nociones de *variación* y de *contacto lingüístico* en distintos contextos escolares y situaciones discursivas, en tanto aspectos centrales de una visión dinámica del conocimiento lingüístico (Blommaert & Backus, 2011). Además, muestran la importancia de distinguir entre manifestaciones de desajustes respecto del código escrito (por ejemplo, la ortografía) y las marcas de contacto lingüístico, de modo que en la educación formal puedan ser abordados atendiendo a sus diferentes motivaciones y considerando aspectos identitarios de los aprendices.

Lo anterior conduce a problematizar la noción de variedad estándar tanto en términos conceptuales (como objeto de estudio) como en su conexión con aspectos socio-regionales de mayor actualidad, considerando

además que en la Argentina persiste un posicionamiento débil e indefinido en términos de políticas educativas respecto del patrimonio lingüístico y de los distintos aspectos sociohistóricos de los que tal patrimonio da cuenta (López García, 2010).

Los resultados conllevan, asimismo, la necesidad de repensar la formación docente en estrecha conexión con las conceptualizaciones actuales en torno a las nociones de variedad y contacto lingüístico. En tal sentido, una mirada lingüística flexible y situada, cuyo foco se encuentre en los repertorios y recursos de los hablantes y escritores, y en el modo en que los hablantes los despliegan en situación puede realizar aportes de relevancia al ámbito educativo, tanto en términos teóricos como aplicados.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las escuelas y alumnos participantes por permitirnos realizar este estudio. El trabajo fue financiado por los proyectos PIP 112 201 301 00142 (CONICET), PICT 2014-1016 (ANPCYT) y PI 40-B-632 (UNRN).

REFERENCIAS

- Acuña, L. (1987). Algunos ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro. En *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 21-28). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Acuña, L. & Menegotto, A. C. (1996). El contacto lingüístico español-mapuche en la Argentina. *Signo & Seña*, 6, 349-379.
- Adger, C. T., Wolfram, W. & Christian, D. (2007). *Dialects in Schools and Communities*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist, New Series*, 66(6), 55-69.

- (1979). Social Class, Language and Socialization. En V. Lee (Ed.), *Language Development* (pp. 310-328). Londres, Inglaterra: The Open University Press.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440–459.
- Blommaert, J. & Backus, A. (2011). Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 67.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII(25), 99-126.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, España: Akal.
- Brizuela, B. M. & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2006). Lineamientos para el comportamiento ético en las ciencias sociales y humanidades. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf>
- CoreTeam R. (2017). R: A Language and Environment for Statistical Computing. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Coulmas, F. (1991). *The Writing Systems of the World*. Cambridge, Inglaterra: Blackwell.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles, Estados Unidos: SAGE Publications.

- Demonte, V. (Octubre, 2001). *El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid.
- Elizaincín, A. (2007). Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico. *Revista Lingüística*, 19(1), 117-132.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Ford, C. E. (1984). The Influence of Speech Variety on Teachers' Evaluation of Students with Comparable Academic Ability. *TESOL Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübinga, Alemania: Niemeyer.
- Heredia, L. D. & Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Hernández, A. & Ramos, N. (1978). Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 16, 141-150.
- Iparraguirre, M. S. & Scheuer, N. (2016). “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos*, XLII (1), 139-158.
- Labov, W. (1969). The logic of Nonstandard English. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 22, 1-43.
- López García, M. (2010). Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización. *Olivar*, 14, 163-178.
- Maimone, M. C. & Edelstein, P. (2004). *Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires, Argentina: Stella-La Crujía.
- Malvestitti, M. (1993). Castellano mapuchizado en la Línea Sur. Aproximaciones. *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Malvestitti, M. & Ávila Hernández, M. (2018). “Pasó a chocar con la bici”: de la variedad de contacto mapuzungun-español a la variedad no estándar de español hablada hoy en San Carlos de Bariloche. En M. S. Iparraguirre & M. Malvestitti (comps.), *Lectura, escritura y oralidad*

- en estudiantes secundarios en el oeste rionegrino* (pp. 159-184). Viedma, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Malvestitti, M. & Iparraguirre, M. S. (2017). ¿Regionalismo, desajuste o error? Marcas de variedad de contacto en producciones escritas de escolares rionegrinos. En A. Pacagnini (comp.), *Debates en torno a la enseñanza y la evaluación en ELSE. VIII Coloquio CELU* (pp. 261-271). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro, Colección Congresos y Jornadas.
- Martínez, A. (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *RILI VIII, I(15)*, 9-31.
- Martínez, A. & Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Lingüística, 21(1)*, 87-107.
- Matossian, B. (2015). Composición migratoria y complejidad en un área urbana fronteriza. Cambios y permanencias en Bariloche. En A. I. Barelli & P. Dreidemie (comps.), *Migraciones en la Patagonia: subjetividad, diversidad y territorialización* (pp. 15-29). Viedma, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro.
- Méndez, L. (2011). *Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Menegotto, A. C. & Acuña, M. L. (1994). Algunas dificultades de lecto-escritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro. *Lectura y Vida, 15*, 5-10.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva. Propositiones, escolios y debates*. Madrid, España: Vervuert.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Cambridge, Inglaterra: Blackwell.
- Rocha, M. & Romero, A. (Noviembre, 2014). *Particularidades de la variedad del español hablada por escolares de nivel primario y 1º año de secundario en San Carlos de Bariloche*. Trabajo presentado en las I Jornadas de Investigación de Estudiantes en Ciencias sociales, Hu-

- manidades y Artes y III Jornadas de Investigación de Estudiantes de Antropología, Bariloche, Argentina.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(2), 233-252.
- Sánchez, D. C., Sassone, S. M. & Matossian, B. (2007). *Barrios y áreas sociales de San Carlos de Bariloche: Análisis geográfico de una ciudad fragmentada*. Trabajo presentado en las IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de Población de la Argentina.
- Santa Catalina, I. (1987). Primera lectura de rasgos fonético-fonológicos registrados en las provincias de San Juan, Mendoza y Río Negro. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 30-41). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Scasso, L. M. (2012). La educación en cifras. Indicadores seleccionados para la caracterización del sistema educativo Río Negro. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Siegel, J. (1999). Stigmatized and Standardized Varieties in the Classroom: Interference or Separation? *TESOL Quarterly*, 33(4), 701-728.
- Stell, N. (1987). Algunas particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche. *Documentos del PREDAL Argentina 2. Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina* (pp. 80-89). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Justicia-Organización de los Estados Americanos.
- Treviño Villarreal, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Vázquez Villanueva, G. (1999). Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario. En E. Arnoux & R. Bein (comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp. 119-134). Buenos Aires: Eudeba.

Vercellino, S., Tarruella, N. L., Van den Heuvel, R. A. & Andrade, R. B. (2017). Escuela y alumnado: (Des)encuentros en la relación con el saber. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-21.

Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires, Argentina: Concejo Nacional de Educación.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Iparraguirre, M., Scheuer, N., Rosemberg, C. & Garibotti, G. (2019). Rasgos de contacto en textos escritos por alumnos: una ventana a la diversidad lingüística en la escuela primaria. *Punto Cunorte*, 5(9), 33-70.