

La incidencia del lenguaje en el “fracaso escolar”: reconocimiento del problema y atisbo de la solución

José María Gil¹

Resumen

Hay manifestaciones visibles del llamado “fracaso escolar” en casi todas partes: Muchos chicos abandonan sus estudios antes de completar el ciclo primario o secundario, o sacan bajas calificaciones en los exámenes. Los participantes principales de este doloroso proceso son niños y adolescentes de los sectores socioeconómicos menos favorecidos y las investigaciones vienen mostrando desde hace tiempo que, en gran medida, la causa del “fracaso” es de orden social. Sin embargo, todavía resulta pertinente preguntar si el lenguaje desempeña algún papel en este complejo proceso de exclusión.

Sobre la base de la lingüística sistémico-funcional (LSF) se pondrán a prueba tres hipótesis bastante difundidas, a veces de forma explícita y otras de manera implícita: la hipótesis del déficit, la del estereotipo y la de la diferencia. Parece que el “fracaso escolar” *también* está condicionado por la variedad de lengua,

Summary

There are apparent manifestations of the so-called “school failure” almost everywhere. Many children and adolescents abandon elementary or high school, or obtain poor qualifications in their school tests. Children and adolescents belonging to less favored socioeconomic groups are the main participants of this sad process, and pieces of research have been showing for many years that the cause of this “failure” is mainly social. However, it is relevant to ask whether language plays some role in this complex process of exclusion.

Three well-known hypotheses will be tested on the basis of Systemic-Functional Linguistics, being such hypotheses sometimes explicit and sometimes implicit: deficit, stereotype, and difference hypotheses. It seems that “school failure” is also conditioned by language varieties, although this fact does not imply that such variety is

aunque esto *no* implica un menoscabo de dicha variedad.

Conocer esta compleja situación es un primer e imprescindible paso para empezar a resolver el problema del fracaso escolar.

Palabras claves: fracaso escolar; lenguaje; cultura; pobreza; dialectos sociales

desplicable.

To know this complex situation is a first and necessary step in order to begin to solve the problem of school failure.

Key Words: school failure; language; culture; poverty; social dialects

Fecha de Recepción: 08/03/2017
Primera Evaluación: 21/04/2017
Segunda Evaluación: 30/06/2017
Fecha de Aceptación: 11/07/2017

1. Introducción: Algunos problemas fundamentales en torno al “fracaso escolar”

Hacia el comienzo de las clases no es infrecuente que, en Argentina por ejemplo, los programas de radio y las portadas de los diarios se alarmen por el gran número de estudiantes que desaprueban las evaluaciones de diagnóstico de la escuela secundaria y los exámenes de ingreso (o también de diagnóstico) de las universidades. Entre otros, aparece el dictamen de que los chicos “no saben hablar bien”; ésa sería una razón fundamental para entender por qué a ellos “les va tan mal en la escuela”.

La creencia es todavía más lapidaria cuando se refiere a los chicos de sectores socioeconómicos menos favorecidos, como los “villeros” o los (hijos de) inmigrantes de algunos países limítrofes. Para la imaginación popular, y aun para la de los medios de comunicación, los chicos de esos grupos sociales usan un lenguaje deficitario, “pobre en recursos”. (Por si hiciera falta aclararlo: Términos como “villero” y aun “fracaso escolar”, tema de este trabajo, se usan con una función meramente descriptiva y no debe asignársele a ninguno de ellos la connotación denigrante que pueden llegar a tener en ciertos contextos diferentes del académico. Aquí, “villero” remite a un grupo social estigmatizado de cuya variedad de lengua se habla más adelante, mientras que “fracaso escolar” se refiere al complejo conjunto

de procesos antes mencionado, sin que esto implique una valoración intelectual o moralmente negativa hacia los niños y adolescentes involucrados).

El complejo proceso que desde la década de 1970 se llama “fracaso escolar” se caracteriza por los resultados deficientes en las evaluaciones y por el abandono del sistema escolar en alguno de sus niveles. Este conjunto de problemas guarda una estrecha relación con diversos aspectos de la realidad educativa de hoy. La mayoría de esos aspectos no son estrictamente lingüísticos. Investigaciones actuales de educación reconocen de forma más o menos explícita algunos supuestos fundamentales en torno a este problema. Considérense algunos ejemplos pertinentes:

1. El nivel socioeconómico y la pertenencia cultural se correlacionan con el rendimiento escolar. Por ejemplo, Córdoba Caro et al. (2011:91) reconocen que, para el caso de la escuela secundaria de Badajoz, el perfil del alumno con un alto rendimiento académico global se corresponde con el estudiante de nivel socioeconómico alto (y del cual se supone que tiene un nivel cultural también alto).
2. El fracaso escolar se asocia mayormente a los chicos de sectores sociales menos favorecidos, por ejemplo los

hijos de inmigrantes. En general, las familias inmigrantes le otorgan una gran importancia a la educación de sus hijos. Sin embargo, el alto nivel de deserción que hay entre ellas puede interpretarse como un indicio de que la confianza de estas familias en la escuela puede terminar deteriorándose (Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2011:108). En ese sentido, el rendimiento escolar de los chicos de sectores sociales menos favorecidos va por detrás del rendimiento de sus pares de sectores socioeconómicos más acomodados.

3. El nivel socioeconómico no se correlaciona ni con la creatividad ni con la inteligencia, más allá de cómo se definan (o de cómo supuestamente se midan). Desde luego, los puntos 1 y 2 de esta lista no implican que los chicos de los sectores menos favorecidos tengan deficiencias cognitivas que afecten su creatividad o su inteligencia. De hecho, el fenómeno es más complejo cuando se considera, como lo hacen López-Martínez y Navarro-Lozano (2010:294) por ejemplo, que los factores asociados a la creatividad no tienen relación con el coeficiente intelectual.
4. Los estudiantes y los docentes por lo general manifiestan algún tipo de conciencia sobre los roles

que desempeñan en el proceso educativo. Así lo reconocen por ejemplo Trevitt, Breman y Claire (2012) al estudiar la evaluación y la auto-evaluación. En ciertas ocasiones, la conciencia del propio rol y la conciencia del rol del otro pueden llevar a la formación de estereotipos que terminan condicionando las conductas.

5. A pesar de lo que muchas veces se proclama, es común que la escuela relegue la dimensión afectiva. Por ejemplo, Murillo Torrecilla y Hernández Castilla (2011:422) señalan que la escuela tiene un papel limitado en el desarrollo de productos socio-afectivos. Ciertos matices afectivos o interpersonales se corresponden con alguna función del lenguaje que no es la que por lo general se privilegia en la escuela.

Muchas de las investigaciones actuales en educación exhiben una clara tendencia a privilegiar la “validez interna”, es decir, a recoger, analizar e interpretar datos de casos concretos y muy acotados que pueden justificarse en los términos del contexto puntual que se ha seleccionado, por ejemplo cierta cantidad de estudiantes secundarios de ciertas escuelas de Badajoz (Córdoba Caro et al. 2011). Estas investigaciones aportan abundante y valiosa información sobre problemas educativos concretos. Sin embargo, pueden llegar a carecer

de una fundamentación general para los problemas que estudian: En nombre de la peculiaridad de los contextos sociales específicos se descuidan fenómenos generales que afectan en mayor o menor medida a todas las comunidades. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta intentará mostrar que las investigaciones en torno al fracaso escolar pueden tener “validez externa” (es decir, pueden ser útiles para contextos sociales muy amplios) cuando se correlaciona este aspecto con el lenguaje. Dicho de otra forma, se buscará contribuir a la fundamentación general del vínculo que hay entre el fracaso escolar y el lenguaje. De modo concreto, se espera mostrar qué aspectos lingüísticos inciden en el fracaso escolar. Así, las ciencias del lenguaje habrán hecho su aporte a las investigaciones que buscan no sólo entender sino también resolver uno de los problemas educativos más urgentes.

2. Desarrollo: Variedades lingüísticas y fracaso escolar

2.1. Importancia del problema: Consideración de los variedades lingüísticas en dos ejemplos representativos de diseños curriculares

La noción de “variedad lingüística” ha sido siempre muy importante para los diseños curriculares de la enseñanza de la lengua materna, la literatura y las lenguas extranjeras. Para hablar con

la mayor precisión posible (y para no multiplicar los conceptos sin necesidad) podemos considerar que “variedad lingüística” es sinónimo de “dialecto”, o sea, un tipo particular de la lengua (por ejemplo del español, o castellano) cuya existencia está determinada por la pertenencia social o geográfica de sus hablantes. Así, por ejemplo, puede decirse que hay varios dialectos del castellano según las diversas regiones: el dialecto del Río de la Plata, el de México, el de Andalucía, etc. También deben reconocerse los dialectos (o variedades lingüísticas) sociales. Un ejemplo de dialecto es el dialecto estándar propio de los grupos sociales “con buen nivel de instrucción” y que se usa en la escuela, la universidad, la administración de justicia, el mundo laboral, los medios de comunicación. Otro caso de dialecto son los dialectos de “las clases populares”, que justamente no se usan (al menos primordialmente) en los contextos antes mencionados para el estándar.

Un hablante no elige su dialecto simplemente porque pertenece a una región y a un grupo social. En otras palabras, un dialecto es lo que yo hablo por lo que soy, en tanto miembro de un determinado grupo social y habitante de una cierta región. Los lingüistas saben, tal como señala Yolanda Lastra (1992:27), que la palabra “dialecto” suele ser usada por los no especialistas con un sentido peyorativo y que esto no sólo es un error sino también un prejuicio. En efecto, mucha gente piensa que dialecto significa “variedad pobre” o “idioma inferior”. Creer que hay variedades de lenguas y

lenguas inferiores no sólo es falso sino que también pone de manifiesto un prejuicio que, lamentablemente, a veces transmiten las mismas instituciones educativas. La razón fundamental que ha llevado a creer (y lo que es más grave, a enseñar) que hay variedades de lenguas esencialmente inferiores es el hecho de que los hablantes de los dialectos no estandarizados ocupan un estatus socioeconómico bajo.

Entendamos pues que “dialecto” es cada una de las variedades de lengua que existen debido a la pertenencia social o regional de los numerosos hablantes de dicha lengua (en nuestro caso, la lengua castellana, que es la lengua materna de cerca de 400 millones de seres humanos muchos países). El dialecto estándar (a veces llamado “lengua estándar”) es el dialecto que, por razones originalmente sociales, económicas, culturales, se adopta como la variedad prestigiosa y aun normativa de una comunidad.

Ahora bien, los diseños curriculares tienen que contemplar no sólo el problema de la variedad de lengua (en) que se va a enseñar, sino también las variedades de lengua que legítimamente utilizan los alumnos fuera del aula. Así, en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (que es el estado federal más grande la Argentina, tanto por superficie como por población) se jerarquizan, entre otras, las siguientes preguntas para cuando se diagnostica la situación lingüística como parte de la planificación de la enseñanza en cualquier nivel de alfabetización: ¿qué

lengua o dialecto representa a los alumnos?, ¿cómo está conformado ese repertorio lingüístico?, ¿cómo se expresan en situaciones espontáneas y qué actitudes manifiestan en situaciones formales?, ¿qué variedades resultan prestigiosas para el grupo con el que se trabaja? (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] 2008:49). La DGCyE de la Provincia de Buenos reconoce que muchos niños provienen de entornos donde no se habla el estándar y promueve, muy saludablemente, que se respete su dialecto social y *también* que se les enseñe la variedad estándar, puesto que uno de los objetivos fundamentales de los alumnos para este diseño curricular consiste en “expresarse espontáneamente en la propia variedad lingüística, adecuarla a distintos contextos y acceder progresivamente a las variedades de maestros/as y compañeros” (DGCyE, 2008:23).

De forma análoga, el diseño curricular confeccionado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (distrito federal de enorme importancia económica y cultural en Argentina) enfatiza la necesidad de respetar las variedades lingüísticas que aparecen en el aula porque dicho respeto no se sostiene sólo como ejemplo de la actitud que los adultos deben desplegar en las escuelas y procurar desarrollar en los chicos, sino que además se apoya en la convicción de que la diversidad es un factor de enriquecimiento. Al igual que el diseño curricular de la Provincia

(DGCyE, 2008), el diseño curricular de la *Ciudad* de Buenos Aires destaca que el respeto por las variedades no estandarizadas de ningún modo implica que se abandone el objetivo general de enseñar el dialecto estándar por medio de “un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales” (Mendoza, 2012:33).

En síntesis, los dos casos de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) y de la Ciudad de Buenos Aires (Mendoza, 2012:33) sirven para ilustrar que en general los diseños curriculares contemplan una tensión fundamental que permite empezar a considerar la relación que hay entre la variedad de lengua y el llamado fracaso escolar. Por un lado, no debe estigmatizarse a los chicos que son hablantes de dialectos no estandarizados ni tampoco debe creerse que dichos dialectos son inferiores en ningún sentido. Sin embargo, por otro lado, también es necesario que se enseñe (en) el dialecto estándar.

En el próximo inciso nos dedicaremos a analizar los fundamentos de una teoría lingüística que permite explicar estos problemas.

2.2. Un enfoque socio-funcional de las variedades lingüísticas

Dentro de la lingüística sistémica-funcional [LSF] se acepta la hipótesis de que el lenguaje es un producto de la cultura, lo cual guarda una relación

decisiva con el problema del fracaso escolar. Esta concepción es diferente, y tal vez complementaria, de la de quien posiblemente sea el lingüista más famoso de la historia: Noam Chomsky. Para él, el lenguaje es una facultad innata de la mente humana que no está configurada *por ni para* el uso (Chomsky, 1995:168; 2000:75; 2003:212-213; 2005:9-11). En consecuencia, siempre según Chomsky, cualquier teoría que no conciba al lenguaje como facultad de la mente se basa en hipótesis irremediamente falsas. Esta hipótesis de Chomsky según la cual el lenguaje no es un sistema de comunicación ha dado lugar incluso a la crítica de eminentes investigadores chomskyanos, por ejemplo las de Pinker y Jackendoff (Jackendoff 1997, 2002; Pinker 1999; Pinker y Jackendoff 2005). Así y todo, las hipótesis chomskyanas gozan aún de una gran aceptación en buena parte del mundo, especialmente en los Estados Unidos.

Ahora bien, la hipótesis de que el lenguaje es parte constitutiva de la biología humana no tiene que ser incompatible con la de que el lenguaje es *también* un producto de la cultura. La siguiente cita le pertenece al lingüista británico Michael Halliday, iniciador de la LSF:

Biológicamente, todos somos semejantes, por lo que toca a la capacidad para aprender la lengua; como especie, poseemos esa capacidad, lo mismo que poseemos la capacidad para mantenernos erguidos y

caminar, y eso es enteramente independiente de las habituales evaluaciones de la “inteligencia” en la forma que sea. Por otra parte, ecológicamente, cada uno de nosotros es único, puesto que el modelo ambiental nunca se repite exactamente y porque la experiencia de un individuo jamás es igual a la de nadie... Nuestro medio es conformado por la cultura y las condiciones en las que aprendemos la lengua en gran medida están determinadas culturalmente (Halliday, 1978:35).

En síntesis, la LSF *no* niega que el lenguaje tenga una dimensión biológica, pero entiende que (también) es imprescindible estudiarlo en términos del uso y del contexto de la cultura. Las hipótesis chomskianas sobre el uso siempre han preocupado a muchos autores a la hora de justificar la LSF. Roger Fowler, por ejemplo, señala que la lingüística moderna presenta la paradoja de que su representante más famoso (Chomsky, claro) es mundialmente conocido como militante y activista político pero no manifiesta interés profesional alguno en el análisis de pronunciamientos, noticias o libros que, según su propia tesis, subvierten el proceso democrático. Para Fowler, si se aceptan los supuestos y el razonamiento de Chomsky, se acepta entonces la conclusión de que la LSF no es lingüística, lo cual “no es un caso de juego limpio y democrático”: “En el mundo más liberal de la lingüística

funcional”, el estudio de la comunicación “es una práctica legítima que no necesita defensa especial alguna” (Fowler, 1996:5).

La LSF es una teoría muy compleja en cuyo seno se registran debates de importancia. Así y todo, puede decirse que los siguientes supuestos forman parte de lo que podría llamarse “núcleo duro de la teoría”, para emplear la servicial terminología de Lakatos (1974). Todas las vertientes de la LSF aceptan las hipótesis que se enuncian a continuación:

- (1) El lenguaje es *una* semiótica social: Se trata de un sistema de significados que está configurado por la cultura y que permite transmitir los significados de dicha cultura.
- (2) El sistema lingüístico es una compleja red de opciones. La elección de una u otra opción lingüística se relaciona con necesidades comunicativas de los hablantes o escritores en ciertos contextos de situación.
- (3) Los productos de la conducta verbal (los textos) pueden estudiarse científicamente sin necesidad de recurrir a un modelo psicológico, cognitivo o neurológico en particular.
- (4) Un niño aprende la lengua bajo las condiciones de una experiencia única e irreplicable, en un determinado contexto de cultura.

- (5) Las necesidades comunicativas determinan el aprendizaje y la estructura del sistema lingüístico.
- (6) Las funciones que el lenguaje desempeña (por ejemplo, hacer referencia a lo que ocurre en el mundo mental y extra-mental) no son sólo “funciones”, sino que además son parte del sistema lingüístico: por ello son “metafunciones”.
- (7) En relación con lo enunciado en (3), los postulados de la LSF no tienen que ser incompatibles con alguna teoría que caracterice al lenguaje en términos psicológicos, cognitivos o neurológicos.

En resumen, para la LSF, “el lenguaje es como es por lo que hacemos con él”; el enfoque puede considerarse “sociolingüístico” en un sentido amplio del término.

Tal vez sea conveniente dar algunos ejemplos para mostrar cómo interactúan las hipótesis del conjunto (1)-(7). Desde la perspectiva sistémico-funcional, resulta plausible la hipótesis de que la cláusula de una lengua particular, como el castellano, es una estructura sintáctica que expresa varios significados al mismo tiempo. De este modo, la cláusula castellana consta de una variada trama de significados que se evocan todos simultáneamente: El “principio multifuncional del lenguaje”, en palabras de Robin Fawcett (2008: 216), establece que toda cláusula desempeña varias funciones al mismo tiempo. En

otras palabras, toda lengua permite expresar varios significados de forma simultánea en una única estructura.

Sin entrar en detalles técnicos y debates teóricos, puede concluirse que una cláusula simple como *A las tres de la mañana se votó el proyecto* expresa un significado “experiencial”, un significado “interpersonal” y un significado “textual”:

- En efecto, la cláusula se refiere a un hecho de la experiencia de los hablantes en el que se habla de un proceso “material” como ‘votar (un proyecto)’: *función experiencial*.
- En lo que respecta al diálogo, la cláusula es una afirmación, el hablante o el escritor proveen información a sus oyentes o lectores: *función interpersonal*. En el caso de la lengua española, el modo se manifiesta por la desinencia del verbo, lo cual permite distinguir, por ejemplo, el indicativo del imperativo, es decir, un ofrecimiento de información de un pedido de acción.
- Si se tiene en cuenta la cláusula como mensaje, ésta es acerca de la circunstancia en la que se dio el proceso de ‘votar’; ‘a las tres de la mañana’ aparece en posición inicial y cuenta como el tema ya que no es lo mismo hablar de un período de tiempo a la madrugada que de otro período o de cualquier otra cosa: *función textual*.

El esquema que aparece a continuación resume las observaciones anteriores.

De esta forma, vemos cómo una cláusula simple expresa al menos tres significados de forma simultánea: experiencial, interpersonal y temático.

Estos tres significados presentes en la estructura de la cláusula se correlacionan con las tres grandes funciones que el lenguaje cumple: (1) metafunción experiencial (organización de la experiencia); (2) metafunción interpersonal (establecimiento de interacciones verbales); (3) metafunción textual (producción de mensajes).

Metafunción	A las 3 de la mañana	se votó	el proyecto
Experiencial	Cuándo pasó lo que pasó (circunstancia)	Qué pasó (proceso, en este caso, acción material)	Qué se produjo (meta)
Interpersonal	Modo: desinencia verbal, 3º persona del singular (pretérito perfecto simple: -ó). Afirmación: ofrecimiento de información		
Textual	Núcleo de información: Tema Lo que se destaca es <i>cuándo pasó o que pasó</i>	Rema: Resto de la información.	

Recordemos que las funciones no son sólo grandes usos del lenguaje, sino también “metafunciones”, puesto que forman parte del sistema lingüístico y se manifiestan en las estructuras gramaticales como la cláusula.

La teoría que respalda el análisis funcional se denomina “sistémica” porque consiste en una teoría del significado como elección. La LSF supone que el lenguaje es, al igual que otros sistemas semióticos, una compleja red de opciones de significado. El sistema lingüístico constituye un gran orden paradigmático: Se organiza en términos de lo que está ausente, es decir, de relaciones “o” (qué podría

estar en lugar de qué). Por su parte, la *estructura* lingüística (por ejemplo, la de la cláusula) es sintagmática: Se organiza en términos de lo que está presente, es decir, de relaciones “y”.

En el sistema lingüístico global, todo sub-conjunto de alternativas y la entrada para dichas alternativas constituyen un sistema de opciones en este sentido técnico. Por ejemplo, todas las cláusulas castellanas seleccionan o no seleccionan Sujeto. En el caso (bastante más probable) de que sí se seleccione un Sujeto, éste puede ser explícito o tácito. Véase al respecto la Figura 1. Hay, desde luego, más opciones para las tres entradas terminales (explícito,

tácito, impersonal), pero la figura y la breve explicación de las líneas anteriores acaso sirvan para ilustrar qué es una red sistémica.

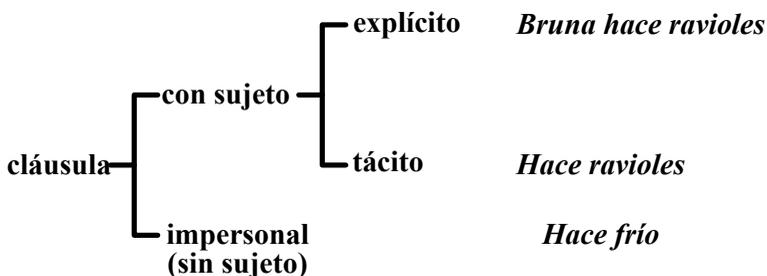


Figura 1: Un sistema del sujeto gramatical en castellano, con ejemplos de realización a la derecha

Cada sistema, como el del Sujeto, es un *momento* de elección que contribuye a la formación de estructura. Desde luego, no se sugiere que haya aquí una opción (necesariamente) consciente. Halliday y Matthiessen (2004:24) señalan que “los ‘momentos’ son pasos analíticos en la construcción gramatical del significado”. Inmediatamente después de esta definición, estos autores reconocen de forma explícita que la LSF no sólo *no* es incompatible con una teoría lingüística de base neurológica, sino que además puede necesitarla: remiten a Lamb (1999) para ver “la relación entre la elección de significados y lo que ocurre en el cerebro”. Esta cuestión es fundamental porque permite tener una visión más completa de las hipótesis de

la lista de más arriba, en especial de (3) y (7). La LSF es consistente con la teoría de redes relacionales de Lamb. En este sentido, uno de los desafíos más importantes de la teoría lingüística actual es ver si las hipótesis que manejamos acerca del lenguaje pueden “reubicarse” en un modelo que quiera ser neurológicamente plausible (Lamb 2005, 2006).

En tanto teoría del lenguaje como semiótica social y como sistema de opciones, la LSF acepta la explicación de que (especialmente en lo referido a los prejuicios) la causa del fracaso escolar es social y no lingüística. Sin embargo, la LSF también reconoce que el lenguaje desempeña una función

decisiva en la transmisión de valores y orientaciones comunicativas. Entonces, ¿los valores y los significados que se aprenden con el lenguaje pueden hacer que a los chicos de los sectores sociales más desfavorecidos “les vaya mal en la escuela”?

La teoría de Basil Bernstein (1971) ha sido definida por el mismo Halliday como “una teoría de la naturaleza y los procesos de transmisión cultural y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ella” (Halliday, 1978:135). Bernstein se preocupó especialmente por el problema del “fracaso escolar”, cuya manifestación más visible son los chicos a los que “les va mal” en el colegio, los que “no aprueban los exámenes” o los que, simplemente, terminan por abandonarlo antes de completar el ciclo de instrucción primaria o secundaria. A partir de trabajos como de Bernstein, se determinó que la distribución del fracaso no es aleatoria sino que sigue pautas conocidas y “tristemente predecibles”.

En el caso de los países desarrollados de Europa y de América del Norte, el fracaso escolar ha sido tradicionalmente un problema al que se enfrentan los niños de la clase trabajadora más baja en las grandes áreas urbanas. Ya a principios de la década de 1970, muchos investigadores advirtieron que no era suficiente que los niños estuvieran bien alimentados y que pasaran una cierta cantidad de años recibiendo educación formal. El fracaso persistía. En América Latina, en el siglo XXI, la situación no es *tan* distinta. No es demasiado difícil explicar

por qué a un chico indigente o pobre “le va mal en la escuela”. Sin embargo, el problema del fracaso escolar es todavía más amplio (en cuanto a la *cantidad* de individuos afectados). Ahora, si la explicación del fracaso educativo no es *exclusivamente* la pobreza o la indigencia, ¿dónde debe buscarse una respuesta? Veamos algunas hipótesis en los incisos siguientes.

3. Discusión

3.1. Una primera hipótesis (falsa) para explicar el fracaso escolar: Hipótesis del déficit

Algunos docentes, funcionarios y observadores honestamente preocupados en el asunto creyeron que la respuesta estaba en el lenguaje, concretamente, en la variedad de lenguaje hablada por los grupos de chicos con mayor tendencia a “fracasar”. Así surgió la *hipótesis del déficit*, según la cual el dialecto (la variedad social) hablado por estos grupos tiene algún tipo de deficiencia con respecto a la lengua o el dialecto estándar, es decir, la variedad social que goza de mayor prestigio y que se emplea en ámbitos educativos, administrativos y en aquéllos que son característicos de los grupos sociales “medios” y “altos”. La deficiencia del dialecto no-estándar con respecto al estándar residiría, según la hipótesis del déficit, en los sonidos, en el vocabulario, en las estructuras sintácticas o en el significado.

El planteo de la hipótesis del déficit

puede sintetizarse del siguiente modo: hay ciertos grupos sociales (de clase, étnicos, familiares, regionales, etc.) cuyo dialecto es incompleto o deficiente. Si se la analiza con atención, enseguida se advierte que la hipótesis es falsa. Sin embargo, “debemos considerar seriamente esos criterios [para sostener la hipótesis del déficit]; los sostiene gente seria de buena fe, que ha pensado en el problema y está ansiosa por encontrarle solución; al mismo tiempo, debe decirse muy enérgicamente que se equivoca” (Halliday, 1978: 137).

No hay datos que permitan confirmar la hipótesis del déficit. Nada permite decir que los chicos que fracasan en la escuela tengan un vocabulario o un sistema gramatical más pobre que los que tuvieron éxito. Las razones son las siguientes:

- 1) No parece fácil separar el vocabulario de la gramática. En la concepción funcionalista integran un solo componente en el sistema lingüístico, a saber, el sistema léxico-gramatical.
- 2) Los problemas a contabilizar son tantos que difícilmente podrían evaluarse los recursos léxico-gramaticales de un individuo en términos cuantitativos.
- 3) Aunque se pudiera hacer la contabilidad imaginada en (2), eso diría poco del potencial lingüístico de un dialecto. De forma análoga, no se juzga a un escritor nada más que por la cantidad de palabras y estructuras sintácticas

que ha usado.

En conclusión, los tres hechos mencionados permiten refutar la hipótesis. El siguiente texto presenta el argumento que se usa para esa refutación:

Argumento de la refutación de la hipótesis del déficit

- Premisa 1: Si el dialecto no-estándar *x* es esencialmente incompleto comparado con el dialecto estándar, entonces, si se revisa la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* se observará que la estructura léxico-gramatical de ese dialecto *x* impide expresar ciertos significados que sí pueden expresarse en el dialecto estándar.
- Premisa 2: Se revisa la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* y, a través de ese análisis, se advierte que la estructura léxico-gramatical del dialecto no-estándar *x* **no** impide expresar ciertos significados que sí pueden expresarse en el dialecto estándar.
- Conclusión: El dialecto no-estándar *x* **no** es esencialmente incompleto comparado con el dialecto estándar.

La evidencia a favor de la premisa 2 proviene de este dato: La variedad

de habla no-estándar es un sistema lo suficientemente “rico” que permitiría expresar “cualquier significado”. O, dicho de otro modo, quizá algo tosco: con la gramática y con las funciones del dialecto no-estándar “se puede hablar de cualquier cosa”, al igual que puede hablarse de cualquier cosa con la gramática y las funciones del estándar. El vocabulario de un dialecto siempre puede ampliarse mediante préstamos o neologismos, si lo que se busca es hacer referencia a una innovación o un descubrimiento, por ejemplo. Las metafunciones lingüísticas de los diferentes dialectos, en términos globales, siempre son las mismas, y sólo se registran diferencias con respecto a las orientaciones que privilegian un dialecto u otro.

En este caso, la LSF nos permite refutar una hipótesis que, por desgracia, está muy difundida en la escuela y en los medios de comunicación.

En términos del modelo hipotético-deductivo, la forma lógica del argumento de la refutación de la hipótesis del déficit (como la de toda refutación) es la de un razonamiento válido (Hempel 1966: 22):

Premisa 1: $H \dot{E} (C \dot{E} E)$

Premisa 2: $C \cdot \sim E$

Conclusión: $\sim H$.

Aquí, H es la hipótesis del déficit; C representa la contrastación (en este caso, la revisión de la estructura del dialecto no-estándar x) y, por último,

E se refiere al efecto esperable: que el dialecto no-estándar impida expresar ciertos significados. Si las dos premisas son verdaderas, la negación de la hipótesis también tiene que ser verdadera.

Esta cuestión ha sido claramente explicada, entre otros, por Emile Benveniste: el pensamiento es universal y trasciende los condicionamientos de una lengua o de un dialecto. El pensamiento adopta su propio curso más allá de las estructuras particulares de cada sistema lingüístico.

El pensamiento chino bien pudo haber engendrado categorías tan específicas como el tao, el yin y el yang: no es menos capaz de asimilar los conceptos de la dialéctica materialista o de la mecánica cuántica sin que sea obstáculo la estructura de la lengua china” (Benveniste 1958: 73).

Así, una lengua o un dialecto nunca pueden ser un obstáculo para el pensamiento o para la concepción de ciertos significados. Aunque la lengua o el dialecto puedan favorecer cierto tipo de pensamiento, no impedirán ni favorecerán la actividad del pensamiento como tal. El “vuelo del pensamiento” está ligado a la capacidad de la mente humana. Y, como sugería Sapir (1921), el cerebro de un individuo está perfectamente dispuesto para aprender cualquier lengua y, por lo tanto, para entender cualquier pensamiento. De manera análoga, la capacidad del

pensamiento es universal porque el sistema lingüístico es una estructura de significado; Benveniste (1958:74) llega a decir que “pensar es manejar los signos de la lengua”. No puede afirmarse que entenderse con los signos de una variedad no prestigiosa signifique estar más lejos del pensamiento o en un nivel inferior del pensamiento.

3.2. Una hipótesis plausible: La hipótesis de la diferencia

La LSF permitirá explicar que parte de la causa del fracaso escolar efectivamente sí está en el lenguaje (pero esto no es así porque el dialecto los grupos con “tendencia a fracasar” sea deficitario). Podemos, en este contexto, limitarnos a decir que la variedad de habla de los grupos “desprestigiados” o “estigmatizados” es sólo *distinta*. Tal como lo reconocen los diseños curriculares de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires por ejemplo, el dialecto de algunos niños es *diferente* del de otros.

Ahora bien, si ningún dialecto es peor que el “estándar”, ¿por qué el no-estándar está en desventaja? En principio, la respuesta es simple: El niño que habla el dialecto no-estándar se encuentra en desventaja porque ciertos contextos exigen el uso del dialecto estándar. En efecto, el maestro, la asignatura, el sistema en general, son los que lo exigen. De este modo, el chico de un grupo social desfavorecido, como un “villero” por

ejemplo, se encuentra con que en la escuela se usa una variedad que él no maneja; este chico debe adaptarse a un proceso educativo o a un modo de vida que se desarrolla casi enteramente en el dialecto estándar. La carencia de este chico es meramente práctica, pero se trata de una carencia meramente práctica que de hecho sí lo pone en desventaja.

Con respecto al término “villero” quizá es necesaria otra vez una aclaración porque, lamentablemente, tiene connotaciones peyorativas y es casi imposible usarlo en ciertos ámbitos sin que genere sonrisas de desprecio o incomodidad. (El lingüista o el educador, claro está, no intentan usar el término de esa forma despectiva). Las villas argentinas, desde la Puna hasta la Patagonia, “tienen sucedáneos en casi todo el mundo: cantegriles, en Uruguay; barriadas, en Lima; ranchos, en Venezuela; favelas, en Brasil; callampas, en Chile; bidonvilles, en Estados Unidos; shangais, en Italia, etc.” (Ratier, 1972:10). Resulta al menos plausible la hipótesis de que los villeros hablan un dialecto social distinto del estándar. En este contexto, no es infrecuente que los chicos que hablan el “dialecto estándar” identifiquen y desprecien explícitamente el modo de hablar de los villeros.

Según Halliday (1978:139-140), un dialecto no-estándar se caracteriza por privilegiar una orientación funcional hacia el significado que es distinta de la del estándar. El tema de que “el villero” es un dialecto no resulta secundario, ni

siquiera en el contexto de desesperación que se vive ahora y desde hace muchos años en las llamadas villas miserias argentinas. La lingüística funcionalista nos enseña que no sólo aprendemos el lenguaje, sino que también aprendemos cosas del mundo *con* el lenguaje. Muchos chicos de las villas aprenden, desde muy pequeños, que hay tres clases de adolescentes y jóvenes: “chorros” (ladrones), “transas” (vendedores de droga) y “giles”, es decir, “tontos” (individuos que no pertenecen a ninguno de los dos dominios anteriores). Esta clasificación del universo humano, donde el que no roba o trafica droga es un “gil”, es algo que forma parte de la orientación funcional del dialecto y algo que, con el lenguaje, se aprende desde chico.

3.3. Otra hipótesis, plausible y complementaria: La hipótesis del estereotipo

La desventaja para los chicos de menores recursos es todavía mayor cuando entran en juego los prejuicios sociales. Si un chico habla el dialecto no-estándar, es muy probable que los docentes lo encasillen como candidato al fracaso. Por ejemplo, el maestro y algunos compañeros creen que el chico en cuestión habla un dialecto “deficitario”, por lo cual también refuerzan la idea de que su incompetencia en el estándar le impedirá avanzar con éxito en el colegio. Aunque este supuesto no suele ser “consciente” ni suele manifestarse en forma explícita, sí funciona en las

interacciones educativas.

El sociólogo del lenguaje Frederick Williams (1970, 1976) sometió a prueba la hipótesis del estereotipo en ciertos lugares de Estados Unidos y pudo confirmar que las expectativas de los maestros con respecto al rendimiento escolar del alumno suelen corresponderse con el grado en que el dialecto de ese alumno difiere del estándar. En la América Hispana no existe por lo general una diferenciación dialectal tan marcada como en los países angloparlantes, donde el modo de hablar es un indicador mucho más fuerte del origen o de la pertenencia social. Sin embargo, también aquí los adultos y los niños se representan estereotipos a partir de la variedad de lenguaje que habla un individuo: si por anticipado se cree que un chico “habla mal” y que por ello fracasará, entonces es muy probable que ese chico fracase. Ya se ha dicho no sólo los niños y jóvenes de los sectores sociales “medios” y “altos” reconocen, y generalmente desprecian, el modo de hablar de los villeros: También suelen hacerlo los docentes y los funcionarios.

En síntesis, la hipótesis del estereotipo, como la de la diferencia, contribuye a explicar por qué los chicos que no hablan el estándar tienen una mayor tendencia a fracasar en el colegio. Estos chicos *no* padecen una desventaja lingüística, sino una desventaja social.

4. Conclusiones: Sobre la enseñanza de la variedad estándar como un atisbo de solución

Sobre la base de lo expuesto hasta aquí, podrían ofrecerse las siguientes conclusiones.

1. El fracaso escolar de los chicos de grupos socioeconómicos desfavorecidos es, en principio, consecuencia de una desventaja social. Las hipótesis de la diferencia y del estereotipo permiten entender las serias dificultades que enfrentan los chicos de los sectores socioeconómicos menos favorecidos. De todas maneras, queda una pregunta. Si estos niños y adolescentes sufren a causa de su dialecto, ¿por qué no aprenden el estándar? “A los niños no les es difícil hacerlo; en muchas partes del mundo es sumamente común que un niño aprenda tres o incluso cuatro variedades de su lengua materna” (Halliday, 1978:139). Un chico que vive en la villa y que jamás ha hecho una exposición oral en clase “en lengua estándar” puede imitar la variedad estándar perfectamente bien fuera de aula, por ejemplo cuando quiere hacer una broma sobre el modo de hablar de sus maestros.

El problema de la dificultad de aprender el estándar tampoco radica en la escritura. El sistema de escritura castellana es neutro con respecto a las variedades regionales y sociales; se adapta tan bien al habla de una

“villa miseria” como a la de un barrio “elegante”, al castellano del Río de la Plata como al de España. No hay problemas lingüísticos especiales para aprender a leer y escribir porque se hable una variedad no estandarizada.

La LSF rechaza la hipótesis del déficit y acepta las hipótesis de la diferencia y del estereotipo. Las dos hipótesis aceptadas descartan que la causa del fracaso escolar sea el sistema lingüístico interno del individuo, el cual, en definitiva, es el que le permite hablar y entender lo que dicen los otros. La primera explicación del fracaso escolar es social y, “en palabras de Bernstein, la educación no puede ser compensación de la sociedad” (Halliday, 1978:140). Pero la educación puede contribuir a la equidad social: De eso se trata el punto que sigue.

2. Hay aspectos lingüísticos sí que inciden en el fracaso escolar. La LSF acepta entonces la explicación “sociológica” que se sostiene en las hipótesis de la diferencia y del estereotipo, pero destaca que el problema también incluye un elemento que es esencialmente lingüístico. En el proceso educativo hay supuestos y prácticas que reflejan los valores, los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas. “Como ha señalado Bernstein, eso no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para

algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros” (Halliday, 1978:141). El lenguaje no carece de importancia en estos procesos. ¿Cómo se transmiten si no los valores y los modos de aprendizaje privilegiados? Desde un enfoque sistémico-funcional, los “códigos” de los que habla Bernstein son diferencias de orientación dentro del potencial semiótico del lenguaje. Si el lenguaje se concibe como una “semiótica social” (un conjunto de significados disponibles a los hablantes para que produzcan mensajes significativos), entonces las diversas sub-culturas (que en su sumatoria formarían el conjunto de “la cultura”) manejan “códigos” que conceden mayor o menor importancia a ciertos órdenes de significado. Cualquier sub-cultura particular hace hincapié en ciertas funciones o áreas del significado. Esas funciones pueden reflejar valores implícitos o explícitos. Por ejemplo, el dialecto de la “villa miseria” privilegia ciertas funciones y ciertos significados que no son los mismos que los del estándar, y viceversa. A través de sus variados dialectos, los hablantes van aprendiendo las orientaciones y los significados propios de su sub-cultura. En general, los significados y funciones especialmente valorados por los sectores “medios” y “altos” no son los mismos que los significados y funciones privilegiados en las “villas” y otros sectores “bajos”. Tradicionalmente, los significados y las funciones relativos a la escuela fueron positivos para los hablantes del dialecto estándar. Por el

contrario, sin duda por cuestiones de necesidad y urgencia, no son del todo adecuados para los villeros. Esto da una interpretación plausible del papel del lenguaje en el fracaso educativo: es un factor clave en la transmisión cultural. Si la detección del problema es complicada, su solución lo es todavía más. La escuela debería ampliar sus significados y sus orientaciones para que los chicos de los sectores socioeconómicos menos favorecidos no fueran objeto de prejuicios. Así y todo, en el corto plazo, y más allá del discurso “progresista” o “bienintencionado”, lo cierto es que la escuela debería comprometerse decisivamente y sin complejos con la enseñanza del estándar, para así evitar que haya cada vez más chicos con esta desventaja lingüística. He aquí un atisbo de solución para el problema del fracaso escolar de los chicos de los sectores sociales menos favorecidos.

3. *Se requiere una teoría funcional del lenguaje para tratar con el problema del fracaso escolar.* Permitámonos aquí un breve análisis epistemológico del asunto aquí tratado. Chomsky, quien es posiblemente el lingüista más reconocido de la historia y una de las figuras intelectuales más aplaudidas de nuestra época, cree que una teoría como la LSF está mal encaminada y que por ello maneja hipótesis falsas. Ideas propias del funcionalismo, tales como que “el lenguaje está estructurado para la comunicación” o que “está bien adaptado para sus funciones”, son

incompatibles con la concepción del lenguaje como facultad mental/cerebral y las condiciones para la correcta formación de oraciones. Ésta es, quizá, una de las tesis más cuestionables de Chomsky. Él (y la legión que lo respalda, aun con críticas de importancia) argumentan de la siguiente forma:

Argumento epistemológico de Chomsky y los demás generativistas

- i. Una teoría X no explica el problema A (y otros problemas), por ejemplo, las condiciones para la correcta formación de las estructuras sintácticas a partir de la “facultad del lenguaje”.
- ii. La teoría generativa explica A.
- iii. Explicar A (y otros problemas) es un requisito para que una teoría pueda ser verdadera.
- iv. Por lo tanto, la teoría X es falsa y la teoría generativa puede ser verdadera.

El argumento es válido. Sin embargo, la conclusión (iv) puede ser falsa porque, antes, es falsa la premisa (iii). Como dice Hempel: No hay contrastaciones o experimentos cruciales en la ciencia (1966:51). Que un experimento de óptica demuestre que la luz es onda no constituye un argumento decisivo para abandonar la hipótesis de que la luz es (también) partícula. De forma análoga, que un análisis generativo pretenda mostrar que las condiciones para la correcta formación de estructuras

es un aspecto de la facultad mental del lenguaje no termina siendo un argumento decisivo para abandonar otras concepciones lingüísticas.

La LSF no se propone explicar las condiciones generales de la correcta formación de estructuras sintácticas en términos de la “facultad del lenguaje”. Pero puede explicar y predecir otros fenómenos, y posiblemente por ello merezca el estatus de teoría científica. La explicación de las condiciones para la correcta formación de estructuras puede darla una teoría “biolingüística” en términos de Chomsky (2005), según la cual el lenguaje es una facultad de la mente o del cerebro y bajo ningún punto de vista un “producto de la cultura”. De todos modos, a pesar de la sombra venerable o terrible de Chomsky, parece necesaria una perspectiva “socio-funcional” para entender (y solucionar) problemas como el del fracaso escolar.

4. Debe enseñarse la variedad estándar a los chicos de sectores sociales menos favorecidos. A causa del importante papel que desempeña el lenguaje en el fracaso escolar, resulta imprescindible el diseño de un currículum de Lengua que se fundamente en la lingüística científica y en el que se establezcan con claridad los objetivos de los alumnos: Uno de ellos tendría que ser la enseñanza y el estudio del dialecto estándar, lo cual beneficiaría en especial a los chicos provenientes de los sectores socioeconómicos menos favorecidos. En este sentido, sería

fundamental un currículum común para todo un sistema educativo nacional. De esta forma, los criterios de evaluación previstos por ese currículum podrían ser comunes para todos los niños y adolescentes del país, desde la Puna hasta la Patagonia en el caso de Argentina. Así, los docentes sabrían qué es lo que tienen que enseñar y hacia dónde dirigirse. Se garantizaría un piso común a todos los niños y adolescentes de las diferentes regiones y clases sociales. En una mirada superficial, un currículum común y evaluaciones finales bien pautadas pueden parecer esquemáticos o coercitivos, pero el objetivo buscado es contribuir a la igualdad de oportunidades. Este planteo va en consonancia con propuestas curriculares de los últimos años (y en contra de los documentos supuestamente abiertos y flexibles

que tuvieron vigencia en la década de 1990). Por ejemplo, el marco curricular de la Provincia de Buenos Aires se manifiesta claramente a favor de un diseño prescriptivo “en pos de garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación” (DGCyE, 2007:18). Todavía hace falta, con todo, un currículum para la enseñanza de la lengua materna en el que se establezca de manera exhaustiva qué es lo que se va a enseñar y qué tipo de actividades concretas se espera que los alumnos sean capaces de hacer en cada uno de los niveles.

En síntesis, la enseñanza del estándar y el diseño de un currículum rigurosamente planificado serían las bases para garantizar la igualdad de los niños y adolescentes en su derecho a la educación.

Notas

1. Profesor y Licenciado en Letras – Facultad de Humanidades -UNMDP. Profesor Titular área Teoría del Conocimiento -Departamento de Filosofía – Facultad de Humanidades. Investigador independiente del CONICET. josemaria@gilmdq.com

Bibliografía

BENVENISTE, E. (1958). Categorías de pensamiento y categorías de lengua. En E. Benveniste. Problemas de Lingüística General I (pp. 63-74). México: Siglo XXI, 1995.

BERNSTEIN, B. (1971). Class, codes and control 1: Theoretical Studies towards a sociology of language. Londres: Routledge y Kegan Paul.

CHOMSKY, N. (1995). The Minimalist Program. Cambridge y Londres: MIT Press.

CHOMSKY, N. (2000). On nature and language. Nueva York y Cambridge: University Press.

- CHOMSKY, N. (2003). Replies. En L.M Antony y N. Hornstein (Eds.), *Chomsky and his critics* (pp. 255-328). Malden, Oxford, Melbourne y Berlín: Blackwell Publishing.
- CHOMSKY, N. (2005). Three Factors in Language Design. *Linguistic Inquiry*, 36 (1), pp. 122.
- CÓRDOBA CARO, L. G.; GARCÍA PRECIADO, V.; LUENGO PÉREZ, L.; VIZUETE CARRIZOSA, M.; FEU MOLINA, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 83-96.
- DGCyE (2007) Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo, La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. [DGCyE].
- DGCyE (2008) Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE].
- FAWCETT, R. P. (2008). *Invitation to Systemic Functional Linguistics*. The Cardiff Grammar as an extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar. Beijing: Beijing University Press. Edición bilingüe, chino-inglés.
- FOWLER, R. (1996). On critical linguistics. En C. Caldas-Coulthard y M. Coulthard (Comps.) *Texts and Practices* (pp. 1-15). Londres y Nueva York: Routledge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. y MATTHIESSEN, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HEMPEL, C. G. (1966). *Filosofía de la ciencia natural*. Madrid: Alianza.
- JACKENDOFF, R. (1997). *The architecture of the language faculty*. Cambridge: MIT Press.
- JACKENDOFF, R. (2002): *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Nueva York: Oxford University Press.
- LAKATOS, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes. En I. Lakatos y A. Musgrave, A. (Comps.) *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91-196), Cambridge: Cambridge University Press.
- LAMB, S. M. (1999). *Pathways of the brain: The neurocognitive basis of language*. Ámsterdam: John Benjamins.
- LAMB, S. M. (2005) *Language and Brain: When experiments are unfeasible, you have to think harder*. *Linguistics and the Human Sciences* 1, pp. 151-178.
- LAMB, S. M. (2006) *Being realistic, being scientific*. *LACUS Forum* 32: Networks, pp. 201-209.
- LASTRA, Y. (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México: El

Colegio de México.

LÓPEZ-MARTÍNEZ, O.; NAVARRO-LOZANO, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), pp. 283-296.

MENDOZA, S. (dir.) (2012) *Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria, educación*, Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), pp. 407-427.

PINKER, S. (1999). *Words and rules: the ingredients of language*. Nueva York: Harper Collins.

PINKER, S. y JACKENDOFF, R. (2005). The faculty of language: what's special about it? *Cognition*. 95, pp. 201-236.

RATIER, H. (1972). *Villeros y villas miseria*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina, 1985.

SANTOS REGO, M. A.; LORENZO MOLEDO, M.; PRIEGUE CAAMAÑO, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 97-110.

SAPIR, E. (1921). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

TREVITT, C.; Breman, E.y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), pp. 253-267.

WILLIAMS, F. (1970). *Language and poverty: perspectives on a theme*. Chicago: Markham.

WILLIAMS, F. (1976). *Explorations of the linguistic attitudes of teachers*. Rowley: Newbury House Publishers Inc.