
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 27 Número 49

6 de mayo 2019

ISSN 1068-2341

Aproximación al Fracaso Escolar de Alumnado en Desventaja desde el Análisis Crítico del Discurso¹

Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga
España



Olga Cruz Moya

Universidad Pablo de Olavide
España



María Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga
España

Citación: Calderón Almendros, I., Cruz Moya, O., & Rascón Gómez, M. T. (2019). Aproximación al fracaso escolar de alumnado en desventaja desde el análisis crítico del discurso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(49). <http://dx.doi.org/10.14507/3538>

Resumen: Este artículo nace de una investigación biográfica con alumnos en situación de desventaja sociocultural que sufren fracaso escolar. Su objetivo es explorar el lenguaje que utilizan estos chicos desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, así como analizar las estrategias

¹ Investigación financiada por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (España).

lingüísticas empleadas en la representación de los actores sociales y sus acciones, y los exponentes lingüístico-discursivos. Los protagonistas construyen un relato de su endogrupo desde el punto de vista semiótico, en contraste con la despersonalización y jerarquía con que se narran los hechos que tienen que ver con sus relaciones con la institución escolar. La distancia entre el lenguaje de las demandas académicas y el que utilizan con sus grupos primarios favorece el fracaso y la incomunicación.

Palabras clave: Fracaso escolar; carencia sociocultural; análisis crítico del discurso

School failure of disadvantaged students from a critical discourse analysis approach

Abstract: This article arises from a biographical qualitative approach with students in situation of socio-cultural disadvantage who suffer academic failure. Its aim is to explore the language used by these children from the perspective of critical discourse analysis, as well as to analyze the linguistic strategies chosen in representing social actors and actions, and linguistic-discursive features. In addition, speakers create a more strengthened discourse of their own group from a semiotic perspective, as opposed to the hierarchy and depersonalization in their relationships with the educational institutions. The distance between the language of school requests and the language they use within their primary groups favors failure and isolation.

Keywords: Academic failure; socially disadvantaged; critical discourse analysis

Aproximação ao fracasso escolar do alunado em desvantagem a partir da análise crítica do discurso

Resumo: Este artigo nasce de uma pesquisa biográfica com alunos em situação de desvantagem sociocultural que sofrem com o fracasso escolar. Seu objetivo é explorar a linguagem que estas crianças utilizam partindo da perspectiva da análise crítica do discurso, assim como analisar as estratégias linguísticas empregadas na representação dos atores sociais e suas ações, bem como os expoentes lingüístico-discursivos. Os protagonistas constroem um relato do seu endogrupo a partir de um ponto de vista semiótico, contrastando com a despersonalização e a hierarquia com que são narrados os fatos relacionados com a instituição escolar. A distância entre a linguagem das demandas acadêmicas e a que os alunos utilizam com seus grupos primários favorece o fracasso e a falta de comunicação.

Palavras-chave: Fracasso escolar; carência sociocultural; análise crítica do discurso

Introducción

Vivimos una época convulsa en la que las desigualdades crecen (ILO, 2008; OECD, 2008) y el número de familias en nuestro país que se encuentra bajo el umbral de la pobreza se incrementa de manera alarmante (FOESSA, 2014). En este panorama, el alumnado en situación de desventaja sociocultural sufre la contrastada realidad de encarnar grandes cifras de fracaso y abandono escolar temprano, y a la vez es culpabilizado de su situación a través de discursos que se asientan fundamentalmente en los conceptos de mérito y esfuerzo. Sin embargo, ya ha sido ampliamente contrastada la intensa relación que existe entre la clase social y el éxito o fracaso escolar (Calderón Almendros, 2014; Fernández, Mena & Rivière, 2010; Ruiz, Calderón Almendros & Torres, 2011; Rujas, 2017).

Con el objeto de desbordar dichos análisis, nos acercaremos a un fenómeno tan complejo como el fracaso escolar combinando aproximaciones procedentes de distintos ámbitos del saber. Entendemos con Bernstein (1989) que el lenguaje es una de las variables más importantes que

median entre el individuo y la conducta, orientándolo en una dirección u otra, como un poderoso condicionante de lo que se aprende y del modo en que se aprende. El análisis del discurso que esbozamos en las siguientes páginas se apoya en los relatos de un grupo de chicos y chicas en desventaja, y su relación con con el fracaso escolar. Esta aproximación puede arrojar luz sobre los modos de actuar de los actores y cómo la estructura social se convierte en el sustrato de la experiencia individual (Bernstein, 1989).

Emprender un estudio de estas características ofrece un punto de vista complementario a la bibliografía existente sobre fracaso escolar (Castillo & Carbonell, 2006; Fernández, Mena & Rivière, 2010; Gimeno, 2013; Marchesi & Hernández, 2003; Pacheco & Zarzo, 1993). El análisis discursivo de entrevistas en las que se narran experiencias vitales relacionadas con su trayectoria educativa (como la que realiza Patiño, 2009) resulta una perspectiva poco explorada en el panorama investigador actual, por lo que el trabajo que aquí se presenta puede abrir nuevas líneas de trabajo a los profesionales implicados en el tema.

El Fracaso Escolar: Una Aproximación Fenomenológica

El término fracaso escolar ha sido ampliamente discutido en el ámbito educativo. En la actualidad se prefiere el empleo de otro tipo de denominaciones para evitar el estigma que supone para el alumno etiquetarlo bajo la condición de “fracasado”. La consideración de “alumno con bajo rendimiento” parece más adecuada para referirse a aquel estudiante que no finaliza con éxito las enseñanzas obligatorias de un sistema educativo.

No obstante, parece existir cierto consenso en que el fracaso escolar no debe limitarse al aprovechamiento o no del alumno en las instituciones escolares. La OCDE (2016), en su informe “Estudiantes de bajo rendimiento”, señala que el fracaso escolar es fruto de una combinación de factores de riesgo que afectan al alumno a lo largo de su vida. En este sentido, apunta a tres manifestaciones diferentes de este fenómeno. La primera se refiere a alumnos que no alcanzan un nivel de conocimientos mínimo. La segunda a aquellos que abandonan o terminan la escolarización obligatoria sin el título académico correspondiente. La tercera, y última, tiene que ver con las consecuencias sociales y laborales que, en un futuro, tendrá para estos alumnos el no haber alcanzado la formación adecuada.

Gimeno (2013) también considera la necesidad de analizar el fracaso escolar desde una dimensión más amplia. Para él se trata de un problema social, con consecuencias económicas, que coarta el derecho a la educación que tenemos todos. También lo concibe como un problema pedagógico y moral, que obliga a poner en tela de juicio el modo de operar de la escuela y las prácticas educativas. Además de discriminar al sujeto, el fracaso escolar obstaculiza la igualdad de oportunidades, llegando a afectar en ocasiones al desarrollo de la personalidad del estudiante en cuanto a su capacidad para convertirse en estigma. Gimeno (2013) lo considera un reto epistémico para el pensamiento sobre educación, y piensa que necesita de enfoques interdisciplinarios que ayuden a entenderlo, de una colaboración plena que ayude a atajarlo y de políticas intersectoriales capaces de erradicarlo. Como bien apunta, en la actualidad existe mayor sensibilidad hacia el fracaso escolar, lo que se debe, en buena medida, a la extensión de la educación, y la importancia que hoy se otorga a la evaluación y al poder de control que ejercen las regulaciones administrativas. Si bien se trata de un fenómeno multifactorial, las políticas educativas lo han intentado atajar como un déficit del estudiante o externo al propio sistema escolar. Cuando, como afirma Gimeno (2013), se trata de un problema en la escuela y de la escuela, en cuanto se construye dentro de ella.

Marchesi (2003), por su parte, analiza el fenómeno del fracaso escolar desde un modelo multinivel. Considera fundamental la influencia del *contexto sociocultural*, incidiendo en el papel de las escuelas como reproductoras de las desigualdades sociales y en la necesidad de promover cambios

sociales capaces de reducir las desigualdades educativas. También habla de la importancia del *contexto familiar*, considerando factores como los años de escolarización de los padres, las expectativas académicas hacia los hijos, el lenguaje y comunicación entre los miembros de la familia, sus hábitos lectores, etc., aunque el autor insiste en que el capital cultural de los padres no es determinante, en la medida en que puede compensarse con la adquisición de un mayor compromiso en la educación de los hijos. Marchesi (2003) también tiene en consideración la influencia del *contexto educativo* (analizando para ello variables como el gasto público, el tiempo de aprendizaje, la flexibilidad organizativa y curricular, el estilo de enseñanza y la formación de los profesores); y la *disposición del alumno*.

Relación entre el Lenguaje y Fracaso Escolar: Jóvenes en Desventaja Sociocultural

El origen del fracaso escolar, tal y como lo entendemos en la actualidad, se produce a partir de la convergencia de diversos procesos (Rujas, 2017). Por un lado, la extensión de la escolaridad obligatoria, que favorecería la inclusión de alumnado procedente de distintos estratos sociales en la institución escolar. Por otro lado, la configuración institucional de la escuela y la organización escolar (Perrenoud, 1990; Viñao, 1990), que dio paso a una escuela graduada, donde se comienza a agrupar a los alumnos en función de un nivel similar de conocimientos, se establece un currículo unificado, un cambio de metodologías -de la individual, a la mutua, simultánea o mixta-, y donde se comienzan a establecer exámenes para el paso de un curso o grado a otro.

Asimismo, con la aparición de la Ley General de Educación de 1970 se rompe con el sistema dual, y se establece un tronco común para la enseñanza obligatoria. Hasta ese momento el fracaso escolar no era motivo de alarma social, ya que se consideraba natural el que sólo unos pocos privilegiados pudiesen acceder a la Secundaria. Si bien es cierto que las reformas comprensivas facilitaron un mayor acceso a la escolaridad, con el tiempo se pudo comprobar que la igualdad de oportunidades a través del acceso a la escolarización era una tarea compleja y que muchos jóvenes, independientemente de su estrato social, se iban quedando por el camino (Fernández, Mena & Rivière, 2010).

No obstante, numerosos estudios dejan entrever que todavía hoy existe una relación significativa entre fracaso escolar y estrato social. De forma que, como bien afirma Gimeno (1976), “las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad” (p. 18). En este sentido, el informe “Necesita mejorar” elaborado por *Save the Children* (2016), alerta sobre el crecimiento desorbitado que, desde 2008, ha sufrido la tasa de abandono escolar en las familias con mayores dificultades socioeconómicas. Estos datos son apoyados por la propia OCDE (2013), que en su informe “Estudiantes de bajo rendimiento”, basado en el rendimiento de los estudiantes de 15 años en el informe PISA 2012, afirma que un estudiante socioeconómicamente desfavorecido tiene una probabilidad hasta tres veces mayor de tener un bajo rendimiento.

Asimismo, un estudio publicado por Marqués (2008) sobre la situación de la educación postobligatoria en Andalucía en relación con España y la Unión Europea, pone de manifiesto que los factores que condicionan el acceso a la educación postobligatoria están directamente vinculados al estatus socioeconómico de las familias de procedencia. El estudio, basado en un cuestionario pasado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) a 30.000 españoles, muestra cómo las tasas de graduados crecen considerablemente conforme se incrementa el estatus socioeconómico y socioeducativo de los padres, con lo que se evidencia que el éxito educativo depende directamente de la estructura social. En este sentido, Marqués enumera una serie de factores que parecen afectar al logro educativo, poniendo de relieve que en las familias de estatus medio-bajo el indicador más relevante de éxito educativo es el número de hermanos, a mayor número de hermanos menos probabilidades de acceso a la educación postobligatoria. En familias de estatus medio adquiere más

relevancia el factor económico, a pesar que el número de estas familias que pasan por problemas económicos es inferior al de aquellas que no lo hacen. Por último, en el caso de familias de estatus medio-alto y alto, las diferencias más significativas tienen que ver con el género. Estos resultados muestran que el éxito educativo depende directamente de la estructura social. Por ello, el reparto del éxito y el fracaso escolar hunde sus raíces en la inercia histórica de los territorios y las poblaciones, con sus propias injusticias, como recientemente ha postulado Martínez García (2017).

Dentro de la clara vinculación entre desventaja socioeconómica y fracaso escolar, hay un mediador evidenciado históricamente: el desarrollo del lenguaje. Por una parte, Vygotski (1978) y Luria (1978) comprobaron que el lenguaje sustenta en gran medida el desarrollo cognitivo. Por otra, otros investigadores como Bereiter y Engelman (1966) y Bernstein (1988, 1989) mostraron que el componente verbal es uno de los factores más decisivos en el fracaso escolar de los niños y niñas en desventaja cultural. Además de éstos, existen otros muchos estudios que avalan esta teoría (Holland, 1981; Jiménez, 1997; Rodríguez, 1989; Shum et al., 1990).

Para Bernstein (1989), las características de la clase social regulan o incluso pueden determinar la estructura de la comunicación en la familia y el código sociolingüístico empleado por los niños. Para el autor esta es una de las claves del fracaso escolar, su análisis de los códigos de comunicación plantea que el lenguaje de un niño perteneciente a una clase baja, así como el uso que hace del mismo, no cumple con las exigencias cognoscitivas y sociolingüísticas de la escuela. De lo que se deduce que la vertiente socioeducativa del estudio del lenguaje puede favorecer la elaboración de propuestas inclusivas que eleven las posibilidades de éxito del alumnado en desventaja sociocultural.

Estos adolescentes, que viven inmersos en ambientes de pobreza cultural y material, son más propensos a estar rodeados de una serie de condiciones que pueden obstaculizar su desarrollo cognitivo, físico, emocional, y social. Según Pacheco y Zarco (1993), estas condiciones pueden tener un origen biológico (prenatales o neonatales), familiar (código lingüístico, nivel cultural, socioeconómico y ocupacional de los padres), o sociocultural (clase social y contexto escolar). Por ello, resulta fundamental idear estrategias educativas que permitan a estos niños adaptar su código lingüístico al empleado en la escuela, y desarrollar las habilidades necesarias para mejorar su aprendizaje.

Las afirmaciones de Bernstein sobre el uso de códigos lingüísticos contrapuestos en función de la clase social han recibido numerosas críticas a lo largo de la historia. Algunas de ellas acusan al autor de una falta de rigor teórico, por la descripción estereotipada que elabora en torno a las diferentes clases sociales (Rosen, 1972), y por la falta de especificación que hace del código (Labov, 1969). No obstante, aún contemplando la necesidad de seguir profundizando en este ámbito, las aportaciones de Bernstein al desarrollo del estudio del lenguaje de las clases sociales más desfavorecidas son ampliamente reconocidas en la comunidad científica internacional.

Probablemente, las principales limitaciones que se achacan a la obra de este sociólogo británico tienen que ver con una falta de ejemplificación lingüística (Stubbs, 1987), que permita reconocer qué códigos se emplean en los diferentes fragmentos. Por ello, con este estudio pretendemos contribuir al conocimiento de los códigos lingüísticos empleados por adolescentes pertenecientes a estratos desfavorecidos que han sufrido fracaso escolar para referirse a la institución escolar, a los agentes implicados en ella, y a las experiencias socioeducativas que han ido forjando la relación de estos jóvenes con la institución.

Encuadre Metodológico

Objetivos

El estudio que presentamos a continuación busca conocer la influencia que los factores socioculturales y de clase ejercen en el fracaso escolar. Si bien, nuestro propósito es acercarnos a esa realidad desde nuevos parámetros. El enfoque escogido es el del Análisis Crítico del Discurso (ACD), ya que propone una mirada problematizadora a aquellas acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso (Caldas-Coulthard & Coulthard, 1996; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992; Martín Rojo, 2001; Van Dijk, 1998):

Quienes adoptan una perspectiva crítica intentan poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se ejercen la exclusión y la dominación, así como la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no sólo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea –desvelar cómo actúa el discurso en esos procesos– constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación. (Martín Rojo & Whittaker, 1998, p. 10)

De esta forma, el análisis del discurso de un grupo de jóvenes en desventaja sociocultural y que sufren fracaso escolar pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Indagar en el carácter selectivo de nuestro sistema educativo.
- Analizar los factores socioculturales que intervienen en el fracaso escolar a partir del uso que se hace del lenguaje.
- Analizar el empleo del lenguaje como mecanismo de exclusión de la institución escolar y, al mismo tiempo, de inclusión con los grupos de pertenencia (grupo de pares y familia).
- Estudiar las implicaciones de la estructura del lenguaje empleado por los sujetos estudiados en la conformación de una identidad de resistencia hacia la institución escolar.

Metodología

El presente artículo parte de una investigación biográfica y narrativa que abarca dos estudios de caso. El primero se ocupa de la vida escolar y social de un chico procedente de un contexto en marginal, cuya historia de vida ha sido íntegramente publicada (Calderón Almendros, 2015b) y analizada (Calderón Almendros, 2014a). El segundo caso, en el que se inscribe este artículo, es el de Elena, una chica de un barrio popular de Málaga (España). Este estudio de caso analiza las construcciones de Elena y su grupo de amigos –todos ellos estudiantes de ESO procedentes de un contexto en desventaja sociocultural–, así como el conjunto de significados que condicionan y conforman sus relaciones con la escuela. En este sentido, la metodología biográfica ha demostrado ser ideal para comprender las experiencias personales en condiciones de pobreza, opresión y exclusión (Bertaux, 1981). Con este cometido se desarrollaron una serie de entrevistas en profundidad para elaborar la *historia de vida* de Elena, la protagonista. La entrevista en profundidad es una técnica de recogida de información de carácter cualitativo, que el investigador y el informante realizan a modo de una conversación entre iguales, y que se basa en “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las

perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 101).

Finalmente, se realizan cuatro entrevistas a Elena (una de ellas junto a un amigo) para armar su *relato de vida*, y otras cuatro grupales con tres de sus iguales para construir su *historia generacional*. Estas dos construcciones han sido publicadas en un libro de acceso abierto y gratuito titulado “Liberarse de la escuela. Historia de vida de Elena” (Calderón Almendros, 2015a). Posteriormente se publicó un segundo libro, “Fracaso escolar y desventaja sociocultural” (Calderón Almendros, 2016), que es una interpretación pedagógica de los procesos de socialización y educación vividos por la chica y sus amigos. Sin embargo, y más allá de este análisis semántico que se ha desarrollado a partir de las narraciones construidas, la investigación ha ofrecido datos de relevancia para el análisis del fracaso escolar en relación al uso del lenguaje y la clase social que ameritan las siguientes páginas.

En la investigación que alimenta este artículo, se escogió el caso atendiendo a diferentes variables: que hubiera experimentado un fracaso escolar prolongado (repetición de curso y continuidad de calificaciones suspensas en la mayoría de las asignaturas) atribuido por la institución escolar a carencias socioculturales de su entorno, y que estuviera aún escolarizado en los últimos cursos de la ESO. Una vez seleccionada la alumna por los equipos directivo y de orientación del centro siguiendo estos criterios se desarrollaron sendos procesos de negociación con ella y su familia, y se iniciaron las entrevistas, tratando de desarrollar una investigación escrupulosamente democrática. Este interés por desarrollar un proceso de negociación riguroso hizo que se pusiese especial cuidado sobre los cuatro puntos que, según Santos Guerra y De la Rosa (2017), deben sustentar la negociación: el rigor del proceso, la calidad de las conclusiones, la naturaleza de la mejora y la eficacia de las estrategias de cambio.

Tras transcribir literalmente las grabaciones que conforman el corpus de este artículo, se pasó al análisis del mismo. La metodología que fundamenta el análisis parte de la base de que: [C]ualquier texto entreteje significados ‘ideacionales’, ‘interpersonales’ y ‘textuales’. Sus dominios son, respectivamente, la representación y la significación del mundo y la experiencia; la constitución (el establecimiento, la reproducción, la negociación) de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos (Fairclough, 2008, p. 175).

Estas tres dimensiones no pueden separarse, ya que los elementos lingüísticos que aparecen en un discurso concreto, el estilo o la lengua a la que pertenecen, todo ello contribuye a crear una representación y no otra de los acontecimientos y de los actores implicados en ellos, lo que a su vez refuerza, cuestiona o naturaliza unas determinadas visiones del mundo o ideologías. Por tanto, compartimos los postulados del ACD relacionados con la imposibilidad de que el lenguaje pueda ser “neutro” u “objetivo” desde el punto de vista ideológico; por ello, como productores de discursos, asumimos este postulado en relación con nuestra actividad investigadora. El hecho de que los investigadores seamos conscientes del valor social de nuestros análisis abre el camino a la reflexividad social de nuestra labor, es decir, de cómo se puede intervenir en el orden social y discursivo, incrementando la conciencia de los hablantes sobre las repercusiones de sus usos lingüísticos y creando la posibilidad de que surjan visiones y representaciones alternativas de los acontecimientos estudiados (Martín Rojo, 2006).

Al utilizar el ACD, por tanto, compartimos el presupuesto de que las reglas y normas del discurso son socialmente compartidas, como afirma Van Dijk (1998), por lo que “el discurso y sus dimensiones mentales están insertos en situaciones y estructuras sociales” (p. 19). Es decir, el lenguaje tiene que ser parte constituyente de la intensa relación entre clase social y fracaso escolar, tanto por su naturaleza social como por su dimensión cognitiva e ideológica.

Además, asumimos los estudios realizados por Bernstein (1988, 1989, 1990, 1993) sobre la relación entre lenguaje y clase social para analizar la expresión lingüística: mientras que los individuos de clases populares usarían el código restringido, los individuos de clases medias tendrían la posibilidad de pasar de uno a otro dependiendo del contexto en el que se ubiquen. Este uso diferenciado conlleva diferentes modos de relación con los objetos, de percepción de las realidades y de interacción con las demás personas.

En este trabajo empleamos las herramientas teóricas y analíticas que nos ofrece el ACD como forma de desentrañar las relaciones entre sujeto y acción, partiendo siempre del acercamiento al texto entendido como el resultado de una práctica sociosemiótica. Esto implica prestar atención no solamente a lo que se dice, sino también a cómo se dice. Dentro de las múltiples propuestas metodológicas que emplean los estudios basados en el ACD (Wodak & Meyer, 2001), el presente trabajo atiende principalmente a las estrategias pragmáticas empleadas en la representación de los actores sociales y de las acciones mostradas, así como a los exponentes lingüístico-discursivos empleados en las conversaciones. El análisis atiende principalmente a las siguientes estrategias (Martín Rojo, 2006):

1. La construcción de representaciones de los actores sociales: para su estudio se han analizado las formas de designación así como la producción de dinámicas de oposición y polarización (*nosotros* frente a *ellos*).
2. La representación de los procesos y, en particular, a quién se atribuye la responsabilidad sobre ellos y sobre quién se proyectan sus consecuencias. Aquí también pueden estudiarse las atribuciones estereotipadas o valorativas de rasgos positivos o negativos de los actores implicados.
3. La recontextualización de las prácticas sociales en términos de otras prácticas, lo cual permite estudiar el encuadre de los hablantes y su punto de vista.
4. La argumentación puesta en juego para persuadir de la veracidad de una determinada representación o para justificar acciones y comportamientos.
5. La proyección de las actitudes de los hablantes hacia el enunciado, incluyendo no sólo sus puntos de vista, sino también si expresan su posición de forma atenuada o intensificada.

Estas herramientas metodológicas aplicadas al corpus estudiado nos permiten, por tanto, entender los mecanismos que emplean los actores sociales para elaborar sus experiencias personales, así como su relación con las del grupo de pares y las prácticas institucionalizadas de la escuela.

Análisis de Resultados

Ubicamos la lengua utilizada por los individuos estudiados dentro del ámbito público, tal como es concebido por Bernstein (1989), y comenzamos a analizar cada una de las características de la lengua usada por las personas estudiadas con el objeto de incluirlas o excluirlas de esta caracterización. Así, iniciamos la tarea estudiando las secuencias oracionales. A continuación exponemos dos tablas en las que se detallan las principales características de las entrevistas respecto de su extensión y su forma. Hemos decidido contabilizar la extensión de las secuencias oracionales a través del número de líneas (cada línea tiene una media de 17 palabras). También incluimos aquellas intervenciones que se han llevado a cabo únicamente con onomatopeyas y gestos, aunque las hemos dividido en dos grandes apartados: las que se valen únicamente de este tipo de recursos, y las que enriquecen la expresión oral con gestos y/u onomatopeyas. La diferenciación se basa en su diferente potencial comunicativo: cuando el gesto o el sonido realizado sustituyen el habla, disminuye la potencialidad expresiva y comunicativa de la intervención (Antúnez, 2006; Briz, 1998). Las que

acompañan a la expresión lingüística, sin embargo, actúan otorgando un valor añadido a la información comunicada a través del lenguaje oral, dando expresividad a la misma. Por último, incluimos algunos datos de las risas en grupo (diferenciadas de las risas de uno de los miembros del grupo) que se produjeron a lo largo de las entrevistas de pares, ya que tienen un peso específico importante en ellas.

Tabla 1

Distribución del total de las intervenciones de Elena en las Entrevistas Individuales según tipo

ELENA	Tipo de Intervención	Nº Intervenciones	% del total
	Intervenciones que NO superan la extensión de una línea	683	73,8
	Intervenciones realizadas SOLO con onomatopeyas o gestos	139	15
	Intervenciones mixtas	33	3,6
	Total Intervenciones de Elena	926	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2

Distribución total de las intervenciones en las Entrevistas Grupales según tipo y persona

ELENA	Tipo de Intervención	Nº Intervenciones	% del total
	Intervenciones que no superan la extensión de una línea	476	81,4
	Intervenciones realizadas únicamente con onomatopeyas o gestos	101	17,3
	Intervenciones compartidas con lenguaje oral, onomatopeyas y/o gestos	57	9,7
	Total Intervenciones de Elena	585	100
FALI	Intervenciones que no superan la extensión de una línea	284	63,7
	Intervenciones realizadas únicamente con onomatopeyas o gestos	23	5,2
	Intervenciones compartidas con lenguaje oral, onomatopeyas y/o gestos	38	8,5
	Total Intervenciones de Fali	446	100
CRISTÓBAL	Intervenciones que no superan la extensión de una línea	91	69,5
	Intervenciones realizadas únicamente con onomatopeyas o gestos	6	4,6
	Intervenciones compartidas con lenguaje oral, onomatopeyas y/o gestos	11	8,4
	Total Intervenciones de Cristóbal	131	100
ANTONIO	Intervenciones que no superan la extensión de una línea	192	81,4
	Intervenciones realizadas únicamente con onomatopeyas o gestos	24	10,2
	Intervenciones compartidas con lenguaje oral, onomatopeyas y/o gestos	26	11
	Total Intervenciones de Antonio	236	100

Fuente: Elaboración propia.

Los datos mostrados en las tablas permiten esbozar algunas interpretaciones de la actuación discursiva de los protagonistas, entre las que cabe destacar algunas características a nivel macrolingüístico:

- Las intervenciones de Elena son más extensas cuando se encuentra arropada por el grupo de iguales. Parece claro que el comportamiento con los amigos es más extrovertido, pues pone en marcha un lenguaje más complejo que cuando se expresa únicamente ante el entrevistador.
- Existe un alto grado de intervenciones inferiores a una línea, especialmente por parte de Elena y Antonio: el 81,4% de las intervenciones no superan dicha extensión. Los otros dos informantes evidencian una producción oral más extensa, si bien ambos presentan expresiones vulgares, derivadas del empleo de un registro lingüístico coloquial, que se caracteriza —entre otros rasgos— por su pobreza léxica (Briz, 1998). En palabras de Bernstein (1989) esto "afecta necesariamente a la extensión y al tipo de pensamiento completo" (p. 55). La comunicación de las ideas a través de una expresión oral estructurada en pequeños bloques simples no sólo condicionará la capacidad de definir las mismas, sino que acabará repercutiendo sobre el propio pensamiento del sujeto, que en gran medida está mediado por el lenguaje verbal.
- Por otra parte, el hecho de compartir esta característica con el grupo de iguales hace pensar en un círculo de relaciones comunicativas en las que se recompensa la simplicidad en la expresión, si bien es cierto que hay una mayor extensión de las intervenciones cuando el grupo se encuentra unido.
- El uso del lenguaje gestual (lenguaje no verbal) y de onomatopeyas (paralenguaje) también tiene una mayor presencia en la conducta de Elena cuando se halla entre iguales, aunque la diferencia no parece demasiado significativa. Los gestos hacen más referencia a respuestas cortas (afirmativas o negativas) realizadas con la cabeza que a expresiones afectivas o emocionales. Estos no parecen aportar más que una sustitución del "no" o el "sí" en la mayoría de las ocasiones, lo que coincide en la idea de simplicidad expresiva, de igual manera que lo hacen otros elementos paralingüísticos, como el sonido "Hmm" o los chasquidos "Nut, Nut", (que indican una respuesta afirmativa en el primer caso y negativa en el segundo).
- Por otra parte, las intervenciones mediante el uso de la risa cobran especial relevancia en este apartado; además de ser las que más carga afectiva tienen dentro de los discursos de todos los informantes. La risa en grupo expresa complicidad, pero a la vez evidencia conductas diferentes en ellos: Elena tiende a reír las gracias de los demás, en lugar de producirlas, mientras que Fali y Antonio actúan provocándolas. En cualquier caso, las risas cobran una especial relevancia en el grupo y en las entrevistas, lo que las sitúa en la línea del lenguaje público (enfaticación del humor activo).

Otro de los rasgos sobresalientes de la lengua utilizada por Elena (y, en menor medida, por sus amigos), es su exposición atropellada, pues no parece resultarle fácil estructurar a través de palabras las ideas que quiere comunicar. Como resultado de la dificultad para expresar verbalmente una idea completa, acaban produciéndose frecuentemente construcciones orales sintácticamente no normativas, muchas de ellas con una interpretación confusa: "Yo hago como si la que no me quiero pelear" (Elena, 3.^a entrevista individual).

En otras no aparece concordancia entre el sujeto, el verbo y/o el objeto directo o indirecto: "Esos eran los trimestres así... los cursos mejor" (Elena, 3.^a entrevista individual).

Y otras revelan un uso no normativo del tiempo verbal: "[...] Y damos nombres falsos" (Elena, 3.^a entrevista individual, el tiempo verbal adecuado sería "dimos").

Por otra parte, las exposiciones dan por sentado un alto grado de complicidad con el receptor: la cuestión abordada se entiende por dada y comprendida sin haber sido explicada con anterioridad, naturalizando una situación que debía ser conocida. Para Bernstein (1989) el código restringido surge donde la forma de la relación social se basa en "una gama de identificaciones estrechamente compartidas, en una gama de suposiciones comunes" (p. 153). Si bien esto provoca una ruptura con la comunicación con las personas que no pertenecen al grupo. Tal rasgo se deduce del uso de frases inconclusas que dejan una parte del contenido sin precisar.

[...] y a la niña no veas, a la niña se lo dije yo ayer a la prima, que como la vea por la calle le piso la cabeza, y dice la prima... se quedó así la prima y dice... se quedó así y digo... Llevo yo la razón porque por su culpa, porque es una envidiosa [...] (Elena, 3.^a entrevista individual)

Bernstein (1989) afirma que el uso de este código crea "solidaridad social a costa de la elaboración verbal de la experiencia individual" (p. 153). Esto guarda una estrecha relación con el fenómeno de diferenciación y oposición del grupo frente al resto, que hemos descrito y argumentado en otros lugares para el caso que nos ocupa y para otros casos (Calderón Almendros, 2014a, 2014b, 2015b y 2016). El análisis lingüístico constituye uno de los pilares sobre los que se asienta esta diferenciación (Martín Rojo, 2006) de dos grupos: los que forman parte del *nosotros* (aquellos que se sitúan dentro de la red de significados compartidos y a los que se supone conocen nuestros implícitos) y los que forman parte del colectivo de personas que se ubican fuera del mismo. Este segundo grupo lo conforman individuos ajenos o externos, así como personas en oposición a nosotros como grupo: considerados *enemigos* (Calderón Almendros, 2014a).

Llegados a este punto, conviene destacar las diferencias que se establecen entre los usos de los pronombres personales. La inclusión o exclusión del grupo vendría condicionada en parte por la propia estructura del discurso y el sentido de las variadas formas pronominales, entre las que cabría destacar el "nosotros" que se elabora a través de las identificaciones compartidas y el "ello" o la conjugación impersonal. Ambas, siguiendo a Bernstein (1989), tendrían un peso importante en la capacidad de distanciarse de la realidad o de incluirse inevitablemente en ella, de objetivarla hasta el punto de poder construir generalizaciones o de ceñir el conocimiento al contexto de lo más particular y concreto.

Para este autor, el lenguaje público está marcado por lo inmediato, local y personal. La impersonalidad, sin embargo, objetiva la experiencia que es verbalizada al hacer general el sujeto y liberarlo de la experiencia personal. Así, utilizar el "ello" supone trasladar la experiencia inmediata, trascender lo personal y llevar al individuo a una relación particular con los objetos y las personas (Bernstein, 1989).

En el caso que nos ocupa, detectamos una tendencia general a la personalización. Se trata de lo que Cortés (1991) llama atenuativo-generalizador. En el ejemplo siguiente se advierte claramente esta tendencia, aún cuando el investigador comienza el diálogo generalizando.

Investigador: [...] La pelea es algo importante, ¿sí o no?

Elena: Depende.

Investigador: ¿De qué?

Elena: Hombre, si yo puedo evitar una pelea la evito. (3.^a entrevista individual)

Nótese el desarrollo que tiene la conversación con respecto a la generalidad: el investigador pregunta por "la pelea" en general, apoyado por la impersonalidad verbal ("es"), y la investigada responde con un sujeto personal ("yo") y convierte la generalidad de "La pelea" en el caso particular de "una pelea". Este es solo un ejemplo de los registros hallados que muestran el modo en que los jóvenes investigados convierten una abstracción impersonal en algo concreto y personal. Mantener el discurso en términos generales y abstractos resulta complejo desde el código restringido.

De hecho, son Fali y Cristóbal, los chicos que más se apartan de las características del código restringido de entre los estudiados, quienes muestran una frecuencia superior en el empleo de oraciones impersonales con un mayor grado de generalización:

Fali: [...] hacía toda la gente lo que quería, aquí nadie estudiaba.

Elena: ¡Qué va, el que lo revolucionaba todo eras tú! (Risas) (3.^a entrevista grupal)

Elena devuelve el discurso a lo particular, proyectando con ello una responsabilización sobre Fali, algo que no ocurre cuando se utiliza el verbo en su forma impersonal. Esta particularización tendería, por tanto, a la atribución de responsabilidad personal respecto de la realidad.

Sin embargo, el uso de la impersonalidad está vinculado en nuestro caso a los contextos en los que se enmarca la conducta o sobre los que se habla (recordando sucesos pasados durante las entrevistas). La tendencia general conlleva un fuerte particularismo en el lenguaje y, por ende, en el modo de pensar y actuar. Por otra parte, cuando esta personalización se realiza de un modo plural, como es el caso del "nosotros" (y del "vosotros" y "ellos" posicionados ante el sujeto) que suplanta al "yo", se acaba por no diferenciar la acción individual de la del grupo. En nuestra investigación el uso del "nosotros" viene soldado a las experiencias de oposición entre grupos sociales puestos de manifiesto a través de personas concretas. En ellas habría que hablar de *secuencias sociocéntricas que*, en términos de Bernstein, sirven para manifestar una mayor unión al grupo, y al mismo tiempo mostrar así una oposición más fuerte al resto.

[...] Pero si nosotros no hemos hecho nada (Elena, 3.^a entrevista individual, en oposición al personal de seguridad del centro comercial que les acusaban de robo)

Yo qué sé, porque tan fuerte no nos pegaba (Elena, 3.^a entrevista individual, en oposición al profesor que les maltrataba)

Estas secuencias sociocéntricas actúan, como decíamos, con la doble función de aportar fuerza al colectivo de pertenencia ante otros grupos y de fortalecer los nexos que unen a los individuos del mismo. En la investigación que nos ocupa estas secuencias se identifican en relación a determinados contextos. Es decir, el uso del "nosotros" se produce en los contextos familiar y de pares, provocando una fisura en la expresión cuando se habla del contexto escolar. En este caso, el uso de esta persona verbal se vincula más al grupo de pares externo al ámbito escolar. La identificación con el grupo se establece fuera de la escuela, aún cuando, como es el caso familiar, existen fracturas en las relaciones entre los individuos que componen la unidad. Esto redundaría en la idea de conexión social y lingüística con los contextos de pertenencia y en el desajuste existente entre el código escolar y el de pertenencia de nuestro sujeto de estudio.

Además, habría que hacer una especial mención a determinadas actividades que están conectadas muy directamente con el uso de la primera persona del plural, ya que no sólo dependerá del grupo en el que se ubique el individuo, sino de las acciones que se realizan dentro de este, que varían mucho en su significado. En este sentido, y partiendo de que el contexto de pares es un ambiente propio para las secuencias sociocéntricas, la tendencia a concebirlas soldadas al grupo se magnifica con actividades como el consumo de drogas, incidiendo en el componente social de la actividad.

Esta posición general y el desajuste detectado entre los contextos escolar y de pertenencia se hace más relevante cuando lo conectado con la propia estructura escolar o institucional en general recibe un tratamiento impersonal por Elena y por integrantes de su grupo de pares. Así ocurre en la siguiente cita, en la que los entrevistados se refieren a los directivos del instituto:

Hay que tenerles respeto (Fali, 3.^a entrevista grupal)

Hay que tenerles un respeto (Elena, 3.^a entrevista individual)

La institución escolar adopta aquí una categoría impersonal, despojando a la afirmación de referencias relativas a una temporalidad y situación concreta: deben ser. La institución parece adoptar una posición diferente en la estructura lingüística de los estudiados, a la vez que propicia una experiencia despojada de particularismos y, lo que es más importante, de conexión con la persona en concreto. El estilo impersonal pone el énfasis en la cuestión, pero no implica al sujeto que lo emplea, con lo que la escuela podría ser entendida desde estos sistemas de referencia cognitivo-lingüísticos como estructura externa al sujeto e independiente a él, siempre teniendo en cuenta que los demás contextos trabajan a partir de la particularidad y de la personificación concreta (son completamente dependientes). La escuela sería el único contexto que no depende del alumno, es *independiente*, mientras que los otros dos son percibidos con una clara incidencia en la propia persona y viceversa: la persona actúa ejerciendo una presión modificadora en el ambiente, incluso cuando éste, como es el caso de la familia de Elena, es situado en ocasiones como opuesto a sus intereses.

Bernstein (1989) apunta que el lenguaje público desalienta la experiencia de culpabilidad y vergüenza en gran medida por el uso de términos impersonales, lo que hace que el castigo para el usuario de este lenguaje en la escuela tienda a ser temporal porque es difícil controlar su sentido de culpabilidad o vergüenza, o la implicación en el acto. En nuestro estudio encontramos dos informaciones que sin embargo señalan directamente al ambiente escolar como responsables del fracaso académico:

[...] Aquí nadie hacía nada [...] (Fali, 3.^a entrevista grupal)

[...] hacía toda la gente lo que quería, aquí nadie estudiaba (Fali, 3.^a entrevista grupal)

Eso era un descontrol, vaya, todo el mundo hacía lo que quería [...] (Fali, 3.^a entrevista grupal)

Nótese que todas estas afirmaciones son oraciones impersonales referidas a desviar la responsabilidad del fracaso. Pero este uso impersonal de las oraciones no sólo se refiere al sentimiento de culpa, sino que se hace uso de él para otros temas relacionados con el mundo escolar, y en concreto a la autoridad pedagógica.

[...] [S]on los que se les tiene más... como yo diría, más miedo [...] (Fali, 3.^a entrevista grupal)

Hombre, hay que tener cuidado también [...] (Fali, 3.^a entrevista grupal)

No obstante, hay que señalar que Elena desarrolla toda una culpabilización y responsabilización del fracaso escolar al que se ha visto expuesta, diametralmente contrario al expresado por Bernstein: el uso personal de los verbos, que convierte en actores responsables de la acción a los que en el anterior caso eran disipados por la forma verbal. Añadimos por tanto este apunte a la teoría citada al observar de forma insistente el uso verbal personal para referirse a experiencias que desencadenan el sentimiento de culpa en el individuo.

[...] y ya me puse con ella así a portarme mal en clase (Elena, 3.^a entrevista individual)

En este caso, que es el que impera en el discurso de nuestra protagonista, habría que hablar del efecto contrario: se asume una culpa o se hace cargo de las conductas que llevó a cabo. Podríamos decir que el uso del lenguaje particular en el contexto escolar, relacionado con las actividades académicas y los conflictos que se le plantean en este contexto, lleva a asumir los patrones de responsabilidad que transmite la institución escolar y la sociedad en general. Este uso del lenguaje particular y personalizado en el contexto conflictivo de la escuela conecta con la importancia que en los demás contextos de la vida de la alumna se le concede a asumir la responsabilidad de escalar o al menos mantenerse en la jerarquía social del grupo de iguales (a través de acciones intra y extra-grupo, que repercuten en el estatus del individuo). En este sentido, las peleas o los actos de valentía en general, lejos de ser tratados de forma impersonal, cobran una fuerza especial que hay que personificar, por lo que el protagonismo de los mismos se aprecia como trofeo o, al menos, como acciones económicamente rentables para escalar peldaños en la escala microsocia.

[...] me peleé con tres compañeros [...] (Elena, 3.^a entrevista individual)

Pero después me volví y la apuñeteé. (Elena, 3.^a entrevista individual)

En los ejemplos, Elena se refiere a las peleas en primera persona del singular, mostrando con ello que las afronta sola. Que es solvente en un mundo hostil. Este hecho lanza sus raíces hacia el terreno de lo escolar, que no se diferenciará de manera especial de los demás contextos sociales en este aspecto, por lo que los problemas de disciplina acaban siendo tratados del mismo modo y por ello, son personificados. Se puede decir que aquello que representa a la estructura escolar se expresa (en algunas ocasiones) en un lenguaje más generalizado e impersonal, mientras que se personifica la posición del individuo concreto, ya sea como actor de la acción (sujeto) o como receptor de la misma (objeto indirecto).

Otra de las características destacables es el escaso uso de adjetivos y adverbios; los empleados, además, poseen un significado simple. Esto hace que el lenguaje verbal sea poco expresivo o tenga poca capacidad descriptiva, si bien esto se suple por la introducción de palabras-cajón (*verba ómnibus*), que tienen múltiples significados que se suponen conocidos por el grupo (Briz, 1998). Esta función es llevada a cabo especialmente por dos palabras: "así" y "d'eso" (contracción de "de eso"). Estas expresiones se utilizan en múltiples ocasiones para adjetivar algo sin tener que explicar lo que se quiere expresar a través de ellas, aún cuando no sería fácil saber su sentido concreto debido a los múltiples significados atribuidos, como bien puede apreciarse en las siguientes evidencias de la contracción citada:

[...] ¡que los moros son muy d'eso! (Elena, 3.^a entrevista individual)

[...] yo qué sé, un sitio muy d'eso que hay muchos gitanos [...] (Elena, 3.^a entrevista individual)

[...] No me gustan esos barrios. Me parecen muy d'eso [...] (Elena, 3.^a entrevista individual)

[...] Digo: ¡No ve! El d'ese que nos dio (Elena, 3.^a entrevista individual)

Porque no me gusta, me da... yo qué sé. Me da asco de los d'eso (Antonio, 3.^a entrevista individual)

[...] los gitanos son muy d'eso con las niñas (Elena, 3.^a entrevista individual)

Están todos los gitanos del d'ese (Elena, 4.^a entrevista grupal)

El perro es mi d'eso de salida, cuando estoy castigada digo: 'Voy a sacar al perro [...]' (Elena, 4.^a entrevista grupal)

Esta limitación de vocabulario se hace patente de forma explícita en las conversaciones, y redundante en la simplicidad expresiva antes mencionada. Del mismo modo, los tiempos verbales empleados se refieren fundamentalmente al presente de indicativo, al pretérito perfecto simple y al pretérito

imperfecto. El uso de estos verbos en el discurso referido deriva en construcciones sintácticas no normativas en las que se alternan tiempos verbales de acuerdo con una secuencia temporal relatada en presente:

Y **digo**: ‘No, ha sido al niño, al Fali’ (Risas). Porque **salí** para afuera, y **empezó** a rayarme la cabeza, y **digo**: ‘¡No es pesado!’ Y ahora, **salgo** para fuera, a la puerta, y **digo**: ‘¡No es pesado, el gordo hijo puta este!’, y me **escuchó**, y **dice**: ‘¿Tú qué me has dicho, hijo de puta?’ Y **digo**: ‘No, ha sido al Fali’. Bueno, y otra vez me **peleé** cuando me **fui** a la azotea, a barrer y a fumar un cigarro, y **cogí** y **empiezo**: ‘Y el gordo pestoso este hijo de puta’, y **dice**: ‘¡Abaja para abajo!’ **Dice**: ‘¿Tú qué me has dicho, hijo de puta?’ ¡No veas el gordo, estaba escuchando! Desde la azotea lo **escuchó**. Y me **castigó**. **Digo**: ‘¡Que yo no te he dicho nada, no sé qué!’ (Elena, 4.^a entrevista grupal, sólo hemos destacado los tiempos verbales utilizados por Elena)

Por otro lado, Bernstein hace mención a dos características interesantes por las implicaciones que tienen sobre el control, el poder y la autoridad, además de por la relación de inferioridad o de dominación-sumisión con respecto a los demás. La primera característica es el uso frecuente de órdenes y preguntas cortas, de las que tenemos pocos registros, ya que las conversaciones que se llevaron a cabo en las entrevistas versaron sobre el recuerdo de acciones pasadas, y pese al importante uso del estilo directo, no tienen demasiada cabida a pesar de que fueran frecuentes. En cualquier caso, tenemos varios ejemplos de este uso:

[...] y decía: ‘¡Castigado para un mes!’ (Fali, 4.^a entrevista grupal) (Orden de la madre)
 [...] y dice: ‘¡Ya no vas a salir!’ [...] (Elena, 4.^a entrevista grupal) (Orden del padre)

De especial relevancia es la recontextualización lingüística (hasta llegar a la interpretación libre) con la que se evocan las órdenes de los profesores:

Tenemos el control, le decimos: ‘No lo hemos entendido’ y se pone: ‘Os jodéis, nosotros lo hemos explicado’. Por toda la cara. (Antonio, 1.^a entrevista grupal)

No sabemos cuáles fueron las palabras textuales empleadas realmente por el docente en este caso, pero a través de esta recontextualización sí que podemos aproximarnos a la experiencia que supuso para el alumno, para el que sólo significó una negativa irracional con una potente carga emocional opuesta a sus intereses. Si la orden fue más o menos extensa parece no tener demasiado efecto, ya que la "codificación" del discurso del docente lo despoja de su anterior estructura a la luz de los códigos verbales que rodean su experiencia en los demás contextos.

La segunda característica es la utilización de un argumento como razón y condición, en una afirmación categórica, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

[...] Si tú eres un hombre te tiene que gustar una mujer, no también los tíos. Si tú eres hombre te tienen que gustar las mujeres... (Interrumpe Elena)
 ¡Porque sí! Porque sí, porque es así, a ti no te puede gustar una tía, te tiene que gustar un tío, para eso eres una mujer... (Fali, 2.^a entrevista grupal)

Como decíamos, estas dos características tienen fuertes implicaciones en las concepciones del poder y el control. En palabras de Bernstein (1989), en el lenguaje público la autoridad o legitimidad de una afirmación reside en la forma de la relación social que está presente no-verbalmente (padre a hijo, profesor a alumno), más que en principios razonados. La afirmación categórica "refuerza lo personal a costa de lo lógico, limita la variedad de comportamiento y aprendizaje, y las condiciones de reacción y sensibilidad hacia la autoridad" (Bernstein, 1989, pp. 56-57). Esta característica resulta, en nuestro caso, vital para el análisis semántico de la investigación. Las implicaciones que la estructura

del lenguaje tiene para estas poblaciones en la argumentación, comprensión, aceptación o rechazo de la norma y en general, en el pensamiento y la conducta de los individuos estudiados, nos ayudan a comprender unos modos de interacción obligadamente basados en argumentos de este tipo, ya interiorizados para asumir y poner en práctica (los niños y niñas acaban siendo objetos y sujetos de estas prácticas).

La última cuestión que no queremos dejar de tratar es el frecuente uso de muletillas y expletivos como "no sé qué", "no sé" y "yo qué sé". Si bien alguna de estas expresiones puede usarse como muletilla -y de hecho se usan en varias ocasiones con esta función-, entendemos que son expresión de la concepción que la persona tiene sobre sí misma. Declarar a menudo que no se sabe, aun cuando se hace como mecanismo de apoyo al lenguaje oral y de forma inconsciente en muchas ocasiones, es un ejercicio continuo de creer y hacer partícipe a los demás de que el o la hablante no sabe. Puede interpretarse como la exteriorización de un sentimiento de inferioridad, de situarse "por debajo de"; también, como evasión de la explicación o de la responsabilidad de lo dicho, lo que conlleva la voluntad por dotar a sus palabras de un sentido un tanto críptico.

Conclusiones

El éxito o fracaso escolar responden a una situación en la que los participantes deben negociar permanentemente la legitimidad, la confianza y el interés dentro de sus intercambios cotidianos (Erickson, 1987). El análisis discursivo de las intervenciones de estudiantes en desventaja sociocultural que experimentan fracaso escolar pone de relieve su reafirmación como grupo frente a la jerarquía, la necesidad de legitimidad en el contexto institucional y falta de libertad que sufren.

A lo largo del análisis de las entrevistas hemos encontrado las siguientes características generales en el discurso: oraciones cortas que condicionan la potencia de sentido de las mismas y el propio pensamiento del individuo; expresiones vagas o crípticas, descripciones poco precisas; oraciones sintácticamente desordenadas, sin concordancia y predominio del presente verbal con diferentes valores pragmáticos; adjetivación escasa y poco variada. A cambio, se introducen palabras-cajón, que tienen múltiples significados que se suponen conocidos por el grupo; uso frecuente de órdenes y preguntas cortas, que subrayan la importancia de la autoridad; las risas en grupo son formas de expresión con gran carga afectiva y se distribuye en los roles de producir y responder; utilización frecuente de argumentos que son a la vez razón y condición en una afirmación categórica. Esto se desarrolla en modos de interacción basados en argumentos y sin concurso de la crítica, ya interiorizados para asumir y poner en práctica. Todo ello nos hace pensar que el discurso se incluye dentro de las características del lenguaje público detallado por Bernstein.

En términos generales encontramos una fuerte tendencia a diferenciar mediante el código lingüístico los diferentes contextos:

- El uso del apoyo gestual y onomatopéyico al discurso verbal diferencia cuando la persona está en compañía de pares y cuando está sola frente al entrevistador. Cuando la persona se encuentra entre sus iguales el apoyo paralingüístico es mayor, es decir, se desarrolla una comunicación intragrupo especialmente intensa por mediación de este, aportando riqueza al discurso oral. En cambio, cuando este código se utiliza en ausencia de pares acaba redundando en una mayor simplicidad del lenguaje.
- Se manifiesta una clara diferenciación de dos grupos: los que forman parte del *nosotros* y los que se ubican fuera de este. La inclusión o exclusión están condicionadas en parte por la propia estructura del discurso y los pronombres empleados: las formas impersonales "nosotros" y "ello" representan una capacidad de distanciarse de la

realidad o de incluirse inevitablemente en ella. Las palabras-cajón antes mencionadas contribuyen a esta función del lenguaje.

- Se observa una tendencia general a la personalización, y por tanto un fuerte particularismo en el lenguaje y en el modo de pensar y actuar. Por otra parte, cuando esta personalización se realiza de un modo plural se acaba por no diferenciar la acción individual de la grupal. Estas secuencias sociocéntricas aportan fuerza al colectivo de pertenencia ante otros grupos y fortalecen los nexos de unión entre los individuos que conforman el mismo. En este sentido, el uso del "nosotros" como experiencia basada en el grupo en el que se incluye la persona, se produce en el contexto familiar y de pares, provocando una fisura en la expresión cuando se habla del contexto escolar. Esto refuerza la idea de conexión social y lingüística con los contextos de pertenencia y el desajuste existente entre los códigos escolar y de pertenencia.
- Respecto de la escuela, la institución adopta una categoría impersonal, una posición diferente en la estructura lingüística de los estudiados. La escuela es, pues, el único contexto que no depende del alumno, es independiente, mientras que la familia y el grupo de pares son percibidos con una clara incidencia en la propia persona y a la inversa. Sin embargo, el uso del lenguaje particular en el contexto escolar está relacionado con las actividades académicas y los conflictos que con este mundo se le plantean, lo cual lleva a asumir los patrones de responsabilidad que transmite la institución escolar y la sociedad en general. Por tanto, aquello que representa a la estructura escolar se expresa en un lenguaje más generalizado e impersonal, mientras que se personifica la posición del individuo concreto.

De todo lo apuntado se desprenden algunos temas sobre los que discutir e indagar en posteriores estudios, y que tienen que ver con propuestas de superación de la brecha descrita especialmente en los dos últimos párrafos. Por una parte, la escuela ha de convertirse en un contexto dependiente del alumnado en desventaja, lo que significa que ha de evolucionar de la actual impersonalidad manifestada en los discursos hacia una intensa personalización. El alumnado en desventaja tiene que poder transformar la escuela, lo que implica que los profesionales hemos de entender la institución como un contexto al servicio del alumnado. Esto nos devolvería a la necesidad de conectar con las culturas de origen que, desde una perspectiva crítica e inclusiva, contribuya a estrechar lazos de colaboración (tratando de formar parte del actual "nosotros") y a desarrollar nuevas narrativas en las que los grupos no fagociten a las personas.

Referencias

- Antúnez Pérez, I. (2006). Aproximación al paralingüaje: Análisis de casos en *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. *Tonos digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (35), 1-83.
- Bereiter, C., & Siegfried, E. (1966). *Teaching disadvantaged children in the Preschool*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV*. Madrid: Morata.
- Bertaux, D. (Ed.) (1981). *Biography and society. The life-history approach*. Londres: Sage.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Caldas-Coulthard, C., & Coulthard, M. (Eds.) (1996). *Texts and practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. Londres: Routledge.
- Calderón Almendros, I. (2014a). Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza y fracaso escolar en una historia de vida. *Revista de Educación*, (363), 184-209.
- Calderón Almendros, I. (2014b). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Calderón Almendros, I. (2015a). *Liberarse de la escuela. Historia de vida de Elena*. RIUMA: Málaga.
- Calderón Almendros, I. (2015b). *Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión en la vida de José Medina*. Granada: Octaedro Andalucía.
- Calderón Almendros, I. (2016). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una aproximación biográfica*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M., & Carbonell, M. (Coord.).(2006). *Cómo evitar el fracaso escolar en secundaria*. Recursos. Madrid: M.E.C - Narcea Ediciones.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Cortés, L. (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology y Education Quarterly*, 18(4), 335-356.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades (Trad. E. Ghio). *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185 (Original en inglés, 1993).
- Fernández, M., Mena, L., & Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fundación FOESSA. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación Foessa.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientation to meaning. *Sociology*, 15(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1177/003803858101500101>
- International Labour Organization (ILO). (2008). *World of work report 2008: income inequalities in the age of financial globalization*. Geneva: International Institute for Labour Studies.
- Jiménez, J. (1997). Códigos restringidos y códigos elaborados en el aula de clase. *Estudios Educativos*, (27), 21-32. Medellín: APE.
- Labov, W. (1969). The logic of nonstandard English. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown Monographs on Language and Linguistics* (No. 22; pp. 1-44). Washington DC: Georgetown University Press.
- Luria, A. R. (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos.
- Marchesi, A., & Hernández, C. (Coords.). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Disponible en:
<http://www.fundacionalternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>
- Marqués, I. (2008). *La educación postobligatoria en España y Andalucía*. Sevilla: Centro de Estudios

- Andalucía, Consejería de la Presidencia.
- Martín Rojo, L. (2001). New developments in Discourse Analysis: Discourse as social practice. *Folia Lingüística*, XXXV(1-2), 41-78.
- Martín Rojo, L. (2006). El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas. En L. Íñiguez Rueda (Ed.). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 161-195). Barcelona: UOC.
- Martín Rojo, L., & Whittaker, R. (Eds.) (1998). *Poder-decir: O el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Martínez García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: La Catarata.
- OCDE. (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Pacheco, J. L., & Zarzo, J.A. (1993). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Patiño, A. (2009). Narrando el conflicto: Alumnado de origen inmigrante en un centro escolar de Madrid. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 119-149.
- Rodríguez, J. L. (1989). Basil Bernstein: Societat, llenguatge, educació. *Temps d'Educació*, (2), 311-320.
- Rosen, H. (1972). *Language and class: A critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: The Falling Wall Press.
- Ruiz, C., Calderón Almendros, I., & Torres, F. J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: Educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación*, 23 (4), 589-599.
- Rujas, J. (2017). La construcción del «fracaso escolar» en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Revista de Sociología*, 102(3), 477-507.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2297>
- Santos Guerra, M. A., & De la Rosa, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298621>
- Shum, G., Conde, A., Díaz, C., & otros. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (5), 69-79.
- Stubbs, M. (1987). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (2.ed.). Madrid: Cincel.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Sobre los Autores

Ignacio Calderón Almendros

Universidad de Málaga

ica@uma.es

Ignacio Calderón Almendros es profesor Titular de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga. Investiga la educación inclusiva, la naturaleza social de la discapacidad, la desventaja sociocultural y los procesos de exclusión. Publica y es miembro de Consejos Editoriales de diferentes revistas internacionales. Su libro *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad* (Cinca, 2014) ha sido premiado por el CERMI y por la International Association of Qualitative Inquiry. Sus últimos libros: *Sin suerte, pero guerrero hasta la muerte* (Octaedro, 2015), *Fracaso escolar y desventaja sociocultural* (UOC, 2016), *Education, disability and inclusión* (Sense Publishers, 2017) y *Reconocer la diversidad* (Octaedro, 2018).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7012-2551>

Olga Cruz Moya

Universidad Pablo de Olavide

ocrumoy@upo.es

Olga Cruz Moya es profesora contratada doctora en el Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza del español como L2/LE y el análisis crítico del discurso de los medios de comunicación, temas sobre los que ha publicado numerosos artículos en monográficos y revistas especializadas. Entre sus publicaciones destacan los artículos: El Día de las Enfermedades Raras en las noticias televisivas. Análisis crítico de su representación audiovisual (*Discurso y Sociedad*, 2013) y Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): Datos cuantitativos y cualitativos (*Journal of Spanish Language Teaching*, 2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0090-9092>

María Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga

trascon@uma.es

María Teresa Rascón Gómez es Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en la Universidad de Málaga. Investiga sobre migraciones, educación intercultural, educación inclusiva, cuestiones de género y formación del profesorado. Entre sus publicaciones destacan el libro *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: El caso de las mujeres marroquíes* (SPICUM, 2007); y artículos: El conocimiento libre: Una responsabilidad educativa (*Education in the Knowledge Society*, 2012) y La construcción de la identidad en contextos hegemónicos (*Revista Magis*, 2017).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9635-7228>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 49

6 de mayo 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-

CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de
Pernambuco Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de
Fora, Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio
Grande do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil