

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES DEL SIGNIFICADO -DESDE
EL DISCURSO ESCOLAR ESCRITO- EN UN GRUPO DE CLASE SOCIAL ALTA.
CASO GRADO 4° DE PRIMARIA DE UN COLEGIO EN EL NORTE DE SANTIAGO
DE CALI**

GUSTAVO ADOLFO ZAPATA RICO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI**

2019

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES DEL SIGNIFICADO -DESDE
EL DISCURSO ESCOLAR ESCRITO- EN UN GRUPO DE CLASE SOCIAL ALTA.
CASO GRADO 4º DE PRIMARIA DE UN COLEGIO EN EL NORTE DE SANTIAGO
DE CALI**

GUSTAVO ADOLFO ZAPATA RICO

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Lingüística y Español

Director:

ALFONSO VARGAS FRANCO

Magíster en Lingüística y Español y Doctor en Comunicación Lingüística

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
SANTIAGO DE CALI**

2019

Nota de Aceptación:

Aprobado por el Comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad del Valle para optar al título de Magíster en Lingüística y Español

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, mayo de 2019.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por el logro de este objetivo académico, a mi familia por su apoyo y acompañamiento permanente y a todas aquellas personas que participaron directa e indirectamente en mi proceso formativo.

De manera especial, agradezco al profesor Alfonso Vargas Franco por la orientación suministrada en este trabajo de investigación en su condición de director.

De igual manera, agradezco a la institución educativa partícipe del presente estudio y en especial a los estudiantes del grado 4° de Educación Básica Primaria por la colaboración proporcionada en la realización del trabajo de campo correspondiente.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
2. OBJETIVOS	10
2.1 OBJETIVO GENERAL	10
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
3. ESTADO DEL ARTE	11
4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	17
4.1 NOCIÓN DE CÓDIGO DE BASIL BERNSTEIN	18
4.1.1 Código elaborado y código restringido	20
4.2 ORIENTACIÓN DEL SIGNIFICADO	23
4.3 CLASE SOCIAL	26
4.4 ACCIÓN EDUCATIVA	30
4.5 CAPITAL CULTURAL	32
4.6 DISCURSO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)	34
4.7 CONCIENCIA CRÍTICA DEL LENGUAJE	38
5. METODOLOGÍA	42
5.1 TIPO DE ESTUDIO	42
5.2 MÉTODO	43
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	43
5.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	45

5.5 POBLACIÓN	50
5.6 MUESTRA	50
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	51
6.1 CAPITAL CULTURAL EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES ANALIZADO	51
6.1.1 Educación formal de los padres	55
6.1.2 Biblioteca como bien cultural	56
6.1.3 Acceso a libros	58
6.1.4 Valoración de la lectura	60
6.1.5 Transmisión del capital cultural en la clase social alta	61
6.1.6 Rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural en la clase social alta	63
6.1.7 Práctica pedagógica local relacionada con el lenguaje, la lectura y la escritura en la familia de clase social alta	64
6.1.8 Consolidación del conocimiento escolar en la familia de clase social alta	66
6.1.9 Conciencia del aprendizaje extraescolar	68
6.2 CAPITAL LECTOR EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES ABORDADO	70
6.2.1 Conservación de huellas de la estructura global del texto	79
6.2.2 Mantenimiento del léxico original del texto	80
6.2.3 Jerarquización de información en función de su relevancia	81
6.2.4 Preservación del sentido del texto	82
6.2.5 Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	83
6.2.6 Uso de estrategias generalizadoras	84
6.3 CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS (ELABORADOS O RESTRINGIDOS) EMPLEADOS POR EL GRUPO DE ESTUDIANTES INDAGADO	85

6.4 FACTORES DIFERENCIADORES EN CUANTO A ORIENTACIÓN DEL SIGNIFICADO EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES INVESTIGADO	87
7. CONCLUSIONES	92
8. RECOMENDACIONES	96
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	110

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. <i>Operacionalización de categorías de análisis del estudio concernientes a Capital Cultural</i>	47
Tabla 2. <i>Operacionalización de categorías de análisis del estudio relativas a Capital Lector</i>	49
Tabla 3. <i>Aspectos presentes y ausentes en el Capital Cultural de las familias de cada estudiante de grado 4° del colegio indagado</i>	53
Tabla 4. <i>Clasificación de los estudiantes de grado 4° del colegio indagado según su nivel de Capital Cultural</i>	54
Tabla 5. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Samuel del colegio indagado</i>	72
Tabla 6. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Lorenzo del colegio indagado</i>	72
Tabla 7. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Sara del colegio indagado</i>	73
Tabla 8. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Sofía del colegio indagado</i>	73
Tabla 9. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Simón del colegio indagado</i>	74
Tabla 10. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Elena del colegio indagado</i>	74
Tabla 11. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Luis del colegio indagado</i>	75
Tabla 12. <i>Categorías vinculadas con el capital lector en Laura del colegio indagado</i>	75
Tabla 13. <i>Significados más y menos privilegiados por los estudiantes del colegio indagado en sus producciones escritas</i>	76
Tabla 14. <i>Estudiantes del colegio indagado que más y menos significados privilegiaron en sus producciones escritas</i>	77

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<i>Anexo A. Aspectos generales del colegio indagado</i>	110
<i>Anexo B. Consentimientos informados firmados por los padres de los estudiantes de grado 4º del colegio indagado en Santiago de Cali</i>	117
<i>Anexo C. Formato-guía de entrevista semiestructurada aplicado a los estudiantes de grado 4º del colegio indagado en Santiago de Cali</i>	125
<i>Anexo D. Taller valorativo aplicado a los estudiantes de grado 4º del colegio indagado en Santiago de Cali</i>	126

RESUMEN

El presente estudio de carácter cualitativo-descriptivo, se fundamenta en el estudio de las orientaciones del significado en el contexto de un grupo escolar perteneciente a una misma clase social (alta). El objetivo central está basado en la descripción y análisis desde el discurso escolar escrito de las diferentes orientaciones del significado en el grupo de estudiantes perteneciente a la clase social alta que hacen parte del grado 4º de primaria de un colegio en el norte de Santiago de Cali. El enfoque metodológico es cualitativo y las técnicas para la recolección de información son entrevistas semiestructuradas y las producciones escritas desarrolladas por los educandos a lo largo del proceso para la recolección de información en contexto. Para el logro del objetivo descrito anteriormente, son identificadas las clases de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de estudiantes analizado; se reconocen los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo de estudiantes del grado e institución referida, y finalmente, son propuestas acciones educativas encaminadas al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de estudiantes investigado.

En lo concerniente a los resultados más relevantes del estudio efectuado, se destaca: la incidencia de códigos lingüísticos elaborados y restringidos en la orientación del significado del grupo de estudiantes abordado; el principal factor diferenciador en la orientación del significado en el grupo de escolares, vinculado con las posibilidades de reproducción del orden social en las relaciones con el conocimiento al interior de sus familias; la proporcionalidad directa entre capital cultural acumulado y uso de códigos lingüísticos; la relación no sincrónica o no equivalente entre clase social prestigiosa (alta), prácticas que favorecen el capital cultural y códigos lingüísticos elaborados; el papel fundamental de las prácticas culturales en el uso de los códigos lingüísticos (elaborados y restringidos); la necesidad y pertinencia de adelantar acciones educativas en el grupo de estudiantes analizado a partir de la reflexión con respecto al uso del lenguaje, prácticas y proyectos que fomenten iniciativas para la democratización del capital cultural, el fomento de la perspectiva crítica en las prácticas culturales de los educandos, y la capacitación y actualización continua y permanente de los educadores en el área de Lenguaje.

Palabras clave: orientación del significado, capital cultural, clase social, códigos lingüísticos, acciones educativas.

ABSTRACT

The present qualitative-descriptive research is based on the study of orientations of meaning in the context of a school group belonging to the same social class (upper-class). The main objective is based on the description and analysis from written school speech of the different orientations of the meaning in the group of students belonging to the high social class who are part of the 4th grade of a school in the Santiago de Cali's north side. The methodological approach is qualitative and the techniques for the collection of information are semi-structured interviews and written productions developed by students during the process for the collection of information in context. For the achievement of the objective described above, they are identified the classes of linguistic codes (elaborated or restricted) used by the group of students analyzed; they are recognized the differentiating factors in terms of orientation of the meaning in the group of students and institution referred, and finally, they are proposed educational actions aimed at strengthening the orientation of meaning in the group of students investigated.

Regarding the most relevant results or findings of the study developed: the incidence of elaborated and restricted linguistic codes in the meaning orientation of the group of students inquired; the main differentiating factor in the meaning orientation in the group of schoolchildren, linked to the possibilities of reproduction of the social order in the relationships with knowledge within their families; the direct proportionality between accumulated cultural capital and the use of linguistic codes; the non-synchronic or non-equivalent relationship between prestigious social class (high), practices that favor cultural capital and elaborated linguistic codes; the fundamental role of cultural practices in the use of linguistic codes (elaborated and restricted); the need and relevance of carrying out educational actions in the group of students analyzed from reflection on the use of language, practices and projects that promote initiatives for the democratization of cultural capital, the promotion of critical perspective in the cultural practices of students, and the continuous and permanent training and upgrade of teachers in the Language area.

Keywords: orientation of meaning, cultural capital, social class, linguistic codes, educational actions.

INTRODUCCIÓN

Los diferentes actores educativos, especialmente docentes y estudiantes cuyo papel es protagónico en la enseñanza y en el aprendizaje, respectivamente, buscan permanentemente satisfacer sus necesidades al respecto y alcanzar las diferentes metas y objetivos que el propio sistema educativo establece en relación con cada una de las áreas (p.e. lo concerniente a producción textual oral y escrita, comprensión de diferentes clases de textos, las relaciones con medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, el reconocimiento de la ética comunicativa, entre otros propios del Lenguaje formulados por el MEN), de los niveles escolares y en conformidad con el grado de desarrollo en el orden cognitivo, procedimental y actitudinal del sujeto. No obstante, cuando los objetivos educativos no se alcanzan o se presentan dificultades e inconvenientes y en particular, en aquellos relativos al proceso de aprendizaje de los estudiantes, surgen las dudas e interrogantes frente a las distintas causas de ello.

En este sentido, adquieren centralidad inquietudes relativas a aspectos como el direccionamiento o enfoque metodológico implementado por el docente, su conocimiento pedagógico y de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad, el interés, motivación y disponibilidad de estos últimos hacia el conocimiento y aprendizaje (Díaz y Rojas, 1997; Ausubel, 2002), los factores disciplinares, de convivencia, de organización institucional (Sandoval, 2014), el papel y responsabilidad de la familia en el acompañamiento del proceso educativo (Pizarro, Santana y Vial, 2013), entre otros, en los cuales se busca identificar el origen de las problemáticas presentadas.

Sin embargo, en la mayoría de casos se tiende a dejar de lado o no tener en cuenta que la escuela es una institución que hace parte de un ámbito mucho más amplio, general e inclusivo como la sociedad y que por tanto, se encuentra fuertemente influenciada, permeada y determinada por prácticas, discursos y concepciones que se asumen como válidas y dominantes, las cuales distan o se contraponen de las que poseen los estudiantes en los diferentes niveles educativos, particularmente aquellos en Educación Básica Primaria. En esta dirección, adquiere relevancia el planteamiento de Ibáñez (2010) según el cual:

La escuela transmite sistemas de significados supuestamente "objetivos", pero que, en la práctica, pueden ser discordantes con los que el niño, niña o joven ha construido en su contexto interaccional familiar y social. La diversidad no consiste en algo "mejor o peor" sino solamente distinto, y lo que es verdaderamente importante es el entendimiento por parte de las y los docentes de que esas diferencias son legítimas, por lo que deben ser acogidas como condición y fundamento para poder establecer procesos de real aprendizaje sobre contenidos, actitudes y, en general, sobre la construcción de sentidos y significados que correspondan a los objetivos de cada nivel educacional. (p. 284)

En uno de los campos del saber en donde se puede identificar con mayor claridad este aspecto es en el área de Lenguaje, en donde los educandos en el momento de hacer uso del discurso presentan diferentes orientaciones del significado a pesar de hacer parte de una misma clase social (alta)¹, como acontece precisamente en un colegio de estrato socioeconómico 5 y 6 localizado en el norte de la ciudad de Santiago de Cali. Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivo principal la descripción y análisis de las diferentes orientaciones del significado en el discurso escolar escrito del grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que hacen parte del grado 4º de un colegio localizado en el norte de Santiago de Cali.

Para la consecución de lo anterior, en primer término, se identifican las clases de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de educandos analizado; en segundo lugar, se reconocen los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo de estudiantes abordado, y finalmente, son propuestas acciones educativas encaminadas al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de estudiantes indagado.

La justificación del presente estudio se relaciona desde una perspectiva general, con la pertinencia que tiene el cuestionamiento con respecto a las razones que explican el por qué algunos niños y niñas no logran utilizar el lenguaje de la manera en que la escuela lo espera a pesar de su pertenencia a la clase social más privilegiada de la sociedad, lo que supondría un equipamiento satisfactorio para adquirir el conocimiento y reproducirlo. No obstante, la realidad

¹ Es de anotar que, a lo largo del presente trabajo, se emplea el término "clase social alta" en conformidad con la clasificación mediante estratos socioeconómicos realizada en el país (1. bajo-bajo, 2. bajo, 3. medio-bajo, 4. medio, 5. medio-alto, y 6. alto) en cabeza de la Ley 142 de 1994, el Departamento de Planeación Nacional y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, en donde los principales criterios para dicha clasificación tienen que ver fundamentalmente con factores como la provisión de servicios públicos domiciliarios y las características físicas de las viviendas y su entorno.

indica que no es tan simple debido a que en todas las esferas de la sociedad se presentan casos de estudiantes que no logran usar el lenguaje como lo indican las expectativas del discurso escolar. La diferencia radica en que para los miembros de la clase privilegiada este fenómeno no resulta necesariamente en un destino de exclusión y de pérdida de oportunidades, como sí lo es para los niños y niñas de las clases desfavorecidas.

Por tal motivo, resulta necesario comprender por qué, si la clase social regula la instauración y el uso del código lingüístico, así como su institucionalización, las formas de su transmisión y de manifestación; existen estudiantes que, aunque pertenezcan a la clase social dominante, no revelan una orientación del significado elaborado. Es de anotar que, en muchas ocasiones, los aportes teóricos de Bernstein han sido usados para explicar el éxito escolar de los estudiantes (de cualquier edad) con mejores oportunidades sociales, frente al fracaso escolar de los estudiantes (también de cualquier edad) que no tienen esas mismas oportunidades sociales por pertenecer a sectores deprimidos de la sociedad. Es decir, abordajes netamente comparativos en el proceso de configuración del lenguaje en clases sociales distintas.

Frente a ello, se hace necesario comprender y explicar cómo funciona la teoría de Bernstein sobre el lenguaje y la reproducción social al interior de una misma clase, lo cual posibilite la identificación y reflexión en torno a los modos en que los estudiantes de clases muy favorecidas responden a los procesos de aprendizaje del discurso escolar. Es en esta línea, que se enmarca el propósito fundamental que rige al presente estudio, tomando como referencia la situación en contexto de un colegio localizado en el norte de Santiago de Cali.

A lo expuesto anteriormente, se suma el hecho de la relevancia que presenta el espacio físico y la acción familiar en las prácticas lectoras de niños y jóvenes escolares debido a que en dicho contexto en donde desarrollan su proceso de socialización primaria, es también en el cual tienen sus primeras experiencias y relaciones con el lenguaje y con el conocimiento mediante lo que puede considerarse como el seguimiento de modelos, de referentes y la incorporación de actitudes, hábitos y comportamientos heredados de sus padres. Moreno (2001) hace mención en torno al particular, tomando como fundamento la práctica lectora:

[...] Se puede pensar que los hábitos lectores, en tanto que actitudes y valores que las personas portan y moldean durante su vida, tienen su fundamento en la calidad o tipo de ambiente familiar en el que se han desarrollado estas personas durante su infancia. Si se consideran las actitudes como imitación, parece claro que, si la madre y el padre son amantes de la lectura y leen habitualmente, lo más probable es que su hijo/a mediante la imitación de las actitudes familiares las adopten como propias y también se interesen por la lectura. (p. 180)

De igual forma, se destacan otros cuatro aspectos fundamentales relativos a la justificación de este estudio desde una perspectiva específica. En primer lugar, porque cuando los educandos no alcanzan los desempeños básicos, en este caso, en un área como Lenguaje (comprensión de lectura en sus niveles literal, inferencial y crítico, habilidades escritoras, uso general adecuado de la lengua como medio comunicativo esencial, entre otros), tienden a acrecentar sus dificultades para insertarse o vincularse en una sociedad compleja como la actual, en donde la escritura es concebida como forma de construcción de ciudadanía y, por ende, de ser ciudadano (Lerner, 2008; Vásquez, 2010). En esta dirección, el abordaje integral de las causas de la no obtención de las metas y objetivos educativos en un campo de conocimiento escolar como el Lenguaje, se constituye en aspecto clave para la comprensión de los retos, dificultades y posibilidades que enfrentan actualmente las instituciones educativas como actores protagónicos en el proceso de socialización secundaria del sujeto. A lo que se agrega, el papel esencial que cumple el área de Lenguaje (lectura, escritura, oralidad y literatura) en la educación, y en particular, en el currículo educativo colombiano.

En segundo lugar, porque los profesionales de la educación y en especial para el caso que aquí ocupa, los docentes en el área de Lenguaje, tienen la misión, responsabilidad y compromiso tanto de identificar posibilidades y alternativas en pro del desarrollo integral y perfeccionamiento de su práctica pedagógica y labor educativa en beneficio propio y de los educandos que tienen a cargo, como la promoción de miradas y perspectivas diferentes a las tradicionales que prioricen el pensamiento crítico y reflexivo en el proceso educativo, comunicativo y en las relaciones que establecen los diferentes actores educativos. En otras palabras, una educación centrada en la conciencia crítica, entendida como: “representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (Freire, 1989, p. 101).

En tercer lugar y asociado con lo anterior, porque las acciones educativas propuestas y dirigidas al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de estudiantes analizado, representan un punto de partida para el mejoramiento general de las prácticas pedagógicas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área del Lenguaje con sus posibilidades de contextualización, adaptación y vinculación en otros niveles escolares, áreas del saber y ámbitos institucionales, ello debido a que una de las características fundamentales de todo proceso educativo y formativo es precisamente una relación social entre profesor y estudiante mediada por las diferentes orientaciones del significado que poseen estos actores educativos.

Es de anotar con respecto a lo anterior que las acciones educativas propuestas para el fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de educandos abordado, toman como punto de partida la propia área de Lenguaje como campo de conocimiento que aunque no debe ser el único responsable de promover la democratización, la igualdad y la contextualización de la educación, debe constituirse debido a su papel y responsabilidad en el uso adecuado del lenguaje, en aquella área a cargo de liderar o abanderar procesos encaminados a la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y analítico en el uso del lenguaje como vehículo comunicativo y de interacción social.

En cuarto lugar, como se verá más adelante en el Estado del Arte, el estudio aquí presentado se diferencia con respecto a las investigaciones precedentes (Mayoral, 2005; Reyes, 2010; Londoño y Castañeda, 2011; Medina, 2013; Gómez, Osorio y Álvarez, 2016; Gil, 2017; Pelayo, 2017), en que no sólo describe y analiza los códigos lingüísticos elaborados y restringidos empleados por los estudiantes que orientan su significado, sino que aborda las principales diferencias en lo relacionado con orientación del significado en el grupo escolar objeto de estudio. Es decir, permite conocer las características existentes entre educandos en cuanto a su orientación de significado se refiere, junto con la detección de las causas que explican dicha situación. A ello se agrega el estudio en el presente trabajo de la orientación del significado en estudiantes de clase alta que como suele creerse presentan mayor afinidad de su discurso, capital lingüístico y cultural con el promovido por la escuela.

Dentro de los aspectos más significativos relacionados con los resultados de este estudio, se encuentra en primer término, el fomento de nuevas miradas y concepciones del acto educativo, tomando como referencia el área de Lenguaje que permitan identificar que las diferentes dificultades y problemáticas presentadas en el logro de metas y objetivos educativos no obedecen o provienen única y exclusivamente de los educandos, sino que también son producto de saberes, discursos, prácticas y paradigmas sociales contruidos y fuertemente arraigados en el contexto escolar. En segundo lugar, el reconocimiento de la educación como proceso multidireccional y dialógico en el que intervienen diversidad de factores de orden contextual, social y cultural, que configuran o dan forma a las distintas orientaciones del significado de los diferentes actores que participan en este proceso.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las diferentes áreas del saber, intervienen diversidad de factores o variables de orden interno y externo. Ellos pueden coadyuvar a que la comprensión y apropiación del conocimiento como la guía y orientación sobre el particular, tengan un desarrollo adecuado de acuerdo a los propósitos establecidos para los diferentes actores educativos. Sin embargo, también pueden dificultar e impedir que las metas y objetivos estipulados puedan alcanzarse. Es decir, las posibilidades de éxito de los niños y adolescentes en la escuela se constituyen en procesos complejos en los cuales concurren y se articulan diversas situaciones de orden individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan de manera mutua y simultánea (Espínola y Claro, 2010; Rumberger & Lim, 2008; Goicovic, 2002).

De igual modo, las situaciones estructurales y materiales de vida, las condiciones socioeconómicas de los grupos y comunidades, los referentes culturales y los universos simbólicos tanto de las familias como de las instituciones educativas, ejercen influencia en el desarrollo de actitudes, expectativas, prácticas y comportamientos que no siempre contribuyen con el logro de los objetivos escolares por parte de niños y jóvenes (Román, 2013). De esta manera, más allá del perfil y características específicas de docentes y educandos como principales actores educativos, se encuentran aspectos relacionados con el conjunto de prácticas, discursos, significados, interpretaciones, paradigmas, entre otros, que a lo largo del tiempo ha reproducido, construido y legitimado la escuela como socialmente válidos, los cuales, a su vez, ejercen influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el enfoque general dado a éstos.

Ejemplo de esta situación son las dificultades que presentan los estudiantes para alcanzar la comprensión, apropiación del conocimiento y el uso adecuado del discurso oral y escrito en el área de Lenguaje en Educación Básica Primaria, que aunque deben ser objeto de interés para la comunidad educativa, puesto que ello se constituye en factor determinante en el proceso de formación integral *en y desde* dicho campo del saber; no sólo están relacionadas con aspectos relativos a deficiencias intrínsecas que presentan los educandos de acuerdo a sus características específicas, experiencias vividas y habilidades para el establecimiento de relaciones con el

conocimiento, sino con uno de los factores centrales que ejerce influencia no sólo en el aprendizaje, sino en el propio acto comunicativo de los educandos, como es su capacidad para usar el lenguaje en un ámbito reglado como la escuela. Romero y Trigo (2010) hacen referencia a lo anterior al manifestar que:

Los aprendices de la lengua van a tener dos grandes fuentes de registros para la adquisición de su lengua: por un lado, los elementos que son aprehendidos de forma natural por la interacción de éste con el medio en el que se desenvuelve; y, por otro lado, aquellas fuentes de información que le vienen dada por el aprendizaje de la lengua de una forma reglada y en donde la escuela se presenta como un factor nuclear. (p. 2-3)

En esta dirección, el abordaje de las dificultades educativas que afrontan los educandos única y exclusivamente desde la concepción de déficit de los estudiantes, sitúa a estos últimos como principales y casi que únicos responsables de sus propias problemáticas académicas, dejando en segundo plano o desvirtuando aquel enfoque que permita confrontar el uso del lenguaje, específicamente la orientación del significado realizada por los educandos frente al que la escuela establece como válido y dominante. En esta línea, la teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein permite analizar y comprender en contexto dicha situación en que los estudiantes no alcanzan las metas y objetivos propuestos en el área del Lenguaje debido a que su orientación de significado es diferente o no coincide con la que privilegia el sistema educativo.

Es por lo anterior que la descripción y análisis de los denominados códigos elaborados y códigos restringidos, como referentes centrales del enfoque teórico citado, ofrece un panorama de posibilidades en el ámbito escolar para la comprensión y explicación de que la consecución de los objetivos educativos en el área del Lenguaje no depende solamente del educando y de sus características cognitivas, procedimentales y actitudinales. De esta manera, el presente trabajo se centra en el estudio de la situación antes mencionada en un colegio que tiene como responsabilidad y compromiso la formación de estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos 5 y 6, situado en Santiago de Cali (ver anexo A) y particularmente, en el grado cuarto de Educación Básica Primaria. En dicho grado, no todos los estudiantes alcanzan las metas y objetivos trazados en el área de Lenguaje, aun teniendo un capital cultural similar proveniente

de sus familias con poder adquisitivo y posición social significativa. De este modo, se formula la siguiente pregunta-problema que orienta el estudio propuesto:

¿De qué manera se hacen manifiestas desde el discurso escolar escrito las diferentes orientaciones del significado en el grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que hacen parte del grado 4º de un colegio en Santiago de Cali?

Para responder esta pregunta, se plantean algunos interrogantes más específicos íntimamente relacionados, tales como: ¿cuáles son las clases de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados como parte de su capital cultural y capital lector por el grupo de educandos pertenecientes a la clase social alta que integran el grado 4º del colegio indagado?, ¿cuáles son los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que conforman el grado 4º del colegio indagado?, y ¿qué acciones educativas permiten fortalecer la orientación del significado en el grupo de educandos analizado del grado 4º del colegio indagado?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

- Describir y analizar desde el discurso escolar escrito las diferentes orientaciones del significado en el grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que hacen parte del grado 4º de un colegio en Santiago de Cali.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las clases de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados como parte de su capital cultural y capital lector por el grupo de educandos pertenecientes a la clase social alta que integran el grado 4º del colegio indagado.

- Reconocer los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que conforman el grado 4º del colegio indagado.

- Proponer acciones educativas encaminadas al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de educandos analizado del grado 4º del colegio indagado.

3. ESTADO DEL ARTE

La teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein ha sido aplicada al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar en diferentes niveles educativos, áreas del conocimiento y ámbitos geográficos, lo cual pone de relieve la relevancia, pertinencia y utilidad de dicho enfoque en la interpretación y abordaje de la comprensión y apropiación del conocimiento, tanto en el área de Lenguaje como en sentido general. En las líneas siguientes se realiza un panorama general de los principales estudios e investigaciones publicadas en la última década relacionadas con el tema abordado en este trabajo, haciendo hincapié en aquellas llevadas a cabo en el área de Lenguaje.

En el orden internacional, se destaca el estudio efectuado por Mayoral (2005), en el cual abordó lo relacionado con las desigualdades lingüísticas en la educación, entendidas como: “las que se fundamentan en la posesión de una competencia lingüística escasamente adecuada o, sencillamente, no adecuada a determinados contextos previamente establecidos y categorizados de carácter evaluativo”, cuyas manifestaciones se dan “cuando los individuos puestos en un contexto determinado de carácter evaluativo pueden presentar insuficiencias en la comunicación, ya sea en la comprensión, o ya sea en la misma expresión verbal o escrita” (Mayoral, 2005, p. 111). Ello a partir de la teoría de los códigos de Bernstein y su perspectiva cultural.

En esta línea, fueron establecidas relaciones entre el capital cultural de las familias de los educandos de primer grado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en todas las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Lleida, España y el nivel de desarrollo lingüístico que presentan los estudiantes. Para lo anterior, se conoció el nivel de influencia del capital cultural (grado de estudios de los padres) en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, al igual que la valoración y determinación de aquella variable más significativa en el desarrollo de la competencia lingüística de los educandos: *estatus sociocultural de la familia o clase de ocupación*. El principal hallazgo reveló gran relevancia del nivel de estudios de los padres en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, particularmente en lo referente al lenguaje escrito de los educandos analizados.

Por su parte, Reyes (2010) caracterizó los códigos sociolingüísticos instalados en el discurso pedagógico y transmitidos en los procesos de construcción de nuevos conocimientos y comprensiones de la realidad en el nivel macro-curricular de Educación Parvularia en Chile. Ello tomando como fundamento la premisa según la cual el lenguaje representa un campo de estudio esencial para la comprensión de la transmisión cultural, gracias a que permite interiorizar el orden social e incorporar la estructura social en la experiencia del sujeto. Para tal propósito, siguió un enfoque cualitativo-interpretativo a partir del análisis de contenido de textos oficiales como el Informe Brunner, la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) y las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el país citado.

Los principales resultados obtenidos evidenciaron la instalación de códigos de carácter elaborado distanciados del contexto que tienden a la reproducción de relaciones y una estructura social de orden general. Ello coadyuva a que el discurso pedagógico propicie reproducciones sociales sin la respectiva y necesaria vinculación de los contextos en los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel educativo antes mencionado. Lo anterior ocasiona lo que puede considerarse “fuerzas de tensión al reconocer la incoherencia del discurso de las políticas del gobierno actual y la consistencia que vehiculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas atendidos bajo la modalidad de la Educación Parvularia” (Reyes, 2010, p. 35).

Medina (2013) también estudió lo atinente a los códigos sociolingüísticos de Bernstein en el contexto escolar, pero en este caso con educandos de grado tercero de Educación Secundaria de un colegio de la ciudad de Pamplona, España. Los objetivos del estudio estuvieron relacionados, en primera instancia, con la identificación del empleo de códigos lingüísticos determinados por parte de los estudiantes de acuerdo a su clase social, y las características de este proceso en un ámbito comunicativo de carácter especializado como la escuela. En segunda instancia, con el reconocimiento de los vínculos existentes entre clase social y rendimiento académico de los educandos y, finalmente, con la formulación de acciones de intervención en el aula encaminadas a la promoción del cambio social *en y desde* la educación como factor clave para encarar el bajo rendimiento académico.

Los hallazgos más significativos del estudio en referencia tienen que ver fundamentalmente con el condicionamiento que genera la estructura social en el comportamiento y desarrollo lingüístico de los estudiantes, ello a partir de las situaciones sociales que presentan estos últimos; el dominio del código elaborado en el ámbito escolar y las diferencias de código como factores determinantes en el abordaje del rendimiento académico de los estudiantes; mayor facilidad en los individuos de clase media para la clasificación de diferentes subcontextos al interior del entorno escolar y mayor variedad en sus discursos enmarcados en el código elaborado, en comparación con los sujetos de clase trabajadora; la estructura social y el control de la escuela ejercido por las clases dominantes como factores determinantes y condicionantes de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento académico de los educandos; y la promoción de actitudes y acciones democráticas, al igual que la adecuación del discurso y práctica pedagógica del docente en aras de potenciar la claridad y comprensión como principales retos y desafíos que enfrenta la escuela actual.

Otro de los estudios que se sitúa en la línea de los vínculos o relaciones entre fracaso escolar y uso del lenguaje, es el de Gil (2017), quien basado en la lingüística sistémico-funcional (LSF) abordó tres hipótesis relacionadas: *del déficit*, *del estereotipo* y *de la diferencia* para resaltar la validez de algunos de los estudios relativos al asunto, como para contribuir con la fundamentación general del tema tratado en el ámbito educativo argentino. Para ello, tomó como base estudios de caso en cuanto a diseño curricular llevados a cabo en los años 2008 y 2013 en la ciudad de Buenos Aires, al igual que el enfoque socio-funcional de las denominadas variedades lingüísticas, lo cual le permitió determinar que la hipótesis del déficit es falsa, mientras que las concernientes a la diferencia y al estereotipo son verdaderas o plausibles.

Lo anterior, se advierte en los propios resultados arrojados por el estudio en mención, según los cuales las diferencias y estereotipos permiten comprender las dificultades significativas que enfrentan los estudiantes de sectores socioeconómicos menos favorecidos o de mayor vulnerabilidad social; la dificultad de separar el vocabulario de la gramática, la complejidad de evaluar cuantitativamente los recursos léxico-gramaticales de los individuos, y la insuficiencia de la evaluación de un escritor única y exclusivamente por el número de palabras y estructuras sintácticas empleadas como factores que desvirtúan o refutan la hipótesis del déficit; la necesidad

de ampliación de los significados y orientaciones que presenta la escuela en procura de enfrentar efectivamente los prejuicios de los que son objeto los estudiantes de sectores socioeconómicos vulnerables; la enseñanza del dialecto estándar y el diseño de currículos debidamente planificados como posibilidades para la promoción de la igualdad de los educandos con respecto a su derecho fundamental a la educación.

En el marco de las relaciones e incidencias entre lengua y sociedad, Pelayo (2017) efectuó un análisis lingüístico del habla de los estudiantes pertenecientes al nivel de Educación Compensatoria del Centro Concertado Santa María Micaela localizado en la ciudad de Madrid, España. En este sentido, el estudio tuvo como propósitos principales el constatar la fiabilidad de la teoría sociolingüística de Basil Bernstein en el contexto educativo referido, el análisis de la existencia de variaciones lingüísticas en el nivel educativo mencionado, y el establecimiento de relaciones entre dificultades educativas y lingüísticas en los educandos.

Para ello, se siguió un enfoque investigativo centrado en el estudio de caso, a partir del cual fueron analizadas el conjunto de producciones orales y escritas de los estudiantes como resultado de cinco (5) actividades enmarcadas en acciones como composición escrita y exposición oral, observación, conversación, escucha y recolección de información. Para dicho análisis fueron tenidos en cuenta algunos de los elementos principales de caracterización propuestos por Bernstein en el orden sintáctico y semántico (coordinación, yuxtaposición o subordinación, conectores, adjetivos, abstracción, concreción, entre otros).

Los resultados obtenidos en el estudio en mención evidencian cuatro aspectos esenciales. En primer término, el uso generalizado por parte de los educandos del código restringido en los diferentes ámbitos comunicativos indagados tanto de manera oral como escrita; en segundo lugar, la presencia de déficit en los estudiantes en la habilidad tanto activa (producción de mensajes) como pasiva (compresión de mensajes) del código elaborado; en tercer término, las instituciones educativas como espacios sociales de relación e interacción entre educandos de diferente procedencia y características, lo cual genera las condiciones necesarias para la presencia de conflictos, en donde el lenguaje cumple una tarea fundamental como manejador o potenciador de

los mismos; y, finalmente, las emociones como aspecto clave en la comprensión y apropiación del conocimiento.

En el contexto nacional, Londoño y Castañeda (2011) efectuaron un estudio tendiente a la descripción de la relación entre lenguaje, familia y educación en los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), Colombia. Desde esta perspectiva, el propósito principal de la investigación se centró en el establecimiento de la relación entre estrato social y cultura escrita en el grupo de educandos abordado. Para ello, se tomaron como fundamento los conceptos de código restringido y código elaborado planteados por Basil Bernstein, y el lenguaje como semiótica social de Michael Alexander Kirkwood Halliday.

Para el proceso de verificación de la influencia del estrato socioeconómico en las competencias lectora y escritora de los estudiantes, se llevaron a cabo dos pruebas a manera de test a 34 educandos que estaban cursando el Semestre de Afianzamiento. Posteriormente, los estudiantes fueron divididos en tres grupos de acuerdo al estrato socioeconómico al que pertenecen y, finalmente, se realizó la triangulación de la información recopilada con los resultados obtenidos en el ICFES en el área de Lenguaje. De igual modo, fue aplicada una encuesta de carácter sociocultural a los estudiantes, en la cual se indagaron aspectos concernientes a carrera profesional, estrato socioeconómico, estado civil, número de hijos, situación laboral, nivel educativo de los padres, acceso a recursos informáticos en el hogar (computador e internet), experiencia y prácticas lectoras y escritoras desarrolladas.

Los hallazgos más relevantes producto del trabajo en referencia, colocaron de relieve la relación directa entre estrato socioeconómico y cultura escrita de los estudiantes, identificando a su vez, la necesidad de fortalecimiento de la labor educativa en los niveles de Educación Primaria y Secundaria en aras de afrontar y minimizar las dificultades existentes en el proceso de socialización primaria de los individuos en su contexto familiar, especialmente en aquellos de estratos socioeconómicos bajos. Ello como punto de partida para que los educandos tengan la posibilidad de desarrollar códigos elaborados, teniendo en cuenta que a la IUE acceden en su gran mayoría estudiantes que solamente manejan el código restringido, lo cual se constituye en

fuentes de dificultades potenciales a afrontar a lo largo de su carrera profesional que en determinado momento pueden constituirse en un gran obstáculo para la culminación adecuada de la misma.

Finalmente, Gómez, Osorio y Álvarez (2016) estudiaron las actitudes hacia los códigos sociolingüísticos en estudiantes de Educación Básica de la ciudad de Medellín, Colombia y a partir de ello, formularon una propuesta de intervención pedagógica. Para tales propósitos, los autores siguieron un enfoque investigativo cuantitativo-explicativo desde el cual indagaron las condiciones sociolingüísticas de los individuos en contextos escolares y socioeconómicos diversos, al igual que caracterizaron las actitudes lingüísticas frente a los códigos sociolingüísticos con los que se relaciona el grupo de escolares indagado. Para lo anterior, se presentaron grabaciones a los educandos con muestras de habla representativas de los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos. Posteriormente, los estudiantes dieron cuenta de interrogantes en el marco de la aplicación de dos instrumentos de recolección de información: una prueba de diferencial semántico adaptada y una escala ocupacional que permitieron identificar las reacciones generadas con respecto a distintos estímulos básicos.

Los resultados arrojados por el estudio en referencia colocaron de relieve que los códigos elaborados son orientados por personas o individuos y los códigos restringidos son orientados por condiciones o circunstancias determinadas; la escuela como espacio de promoción de la interacción entre individuos, en donde emergen los conflictos producto del encuentro de discursos y concepciones relativas a las valoraciones discursivas de los otros; y la necesidad de repensar y replantear la manera en que la escuela asume actualmente los procesos de lectura y escritura, lo que permita una mayor visibilización y papel protagónico del estudiante como productor de ideas y generador de significados.

Como se puede identificar en los anteriores antecedentes investigativos del presente estudio desarrollado en un colegio de Santiago de Cali, los enfoques y énfasis investigativos han girado alrededor de aspectos fundamentales e íntimamente relacionados con el tema y problema aquí abordado como el factor sociocultural y el desarrollo de la competencia lingüística, el predominio de códigos lingüísticos en el discurso pedagógico, y con diferentes tipos de explicaciones y

planteamientos concernientes a las dificultades y problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar como resultado del uso dado al lenguaje. Lo anterior, teniendo como referente y eje teórico-conceptual principal de análisis y reflexión a Basil Bernstein.

4. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

El marco teórico-conceptual del presente estudio hace mención de aspectos centrales vinculados con el tema y problema abordado como es el caso en primer lugar, de la noción de código de Basil Bernstein (Bernstein, 1962, 1981, 1990a, 1990b, 1994; Díaz, 1988) y los denominados código elaborado y código restringido planteados por este autor (Bernstein, 1964, 1971, 1989, 1993b; Moore, 1983; Holland, 1985; Mayoral, 1996) que se constituyen en el núcleo de su teoría sociolingüística.

En segundo lugar, los conceptos de orientación del significado (Delbecque, 2003; Blanco, 2012; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Martínez, 1999; Martín, 2010; Bourdieu, 1985); clase social (Pla, 2013; Weber, 2014; Bernstein, 1989; Bourdieu y Passeron, 2001; Bourdieu, 1979, 1985, 1987); acción educativa (González y Carbajo, 2005; Parra, 1998; Bárcena, 1993; Oviedo, 2002) y capital cultural (Compton, 2007; Bourdieu, 1988; Luke, 1995).

Finalmente, la mirada al discurso educativo desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 2010; Bernstein y Díaz, 1985; Rogers, 2004; Moreno, 2016; Bernstein, 1993; Freire, 2005) y el enfoque de la conciencia crítica del lenguaje (Fairclough, 1992; Buckingham, 2005; Barragán y Gómez, 2012; Calderón, 2007; Cassany, 2003; Quinteros, 1999; Prieto, 1977; Borjas, 2007) como posibilidad necesaria y fundamental en el uso de este medio comunicativo y de interacción social. A continuación, se abordan los factores más significativos de los citados referentes teóricos-conceptuales.

4.1 NOCIÓN DE CÓDIGO DE BASIL BERNSTEIN

Debido a que el referente teórico-conceptual central del presente estudio son los denominados códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein, el punto de partida es precisamente la noción de código desde la perspectiva del mencionado autor, en aras de identificar y caracterizar sus aspectos o elementos principales. Una primera aproximación al concepto en referencia hace alusión a factores como la regulación, el proceso de selección e integración de significados y la alusión a un contexto o ámbito determinado. En esta dirección, el código lingüístico es entendido como: “principio regulativo, tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores” (Bernstein, 1981, p. 330; Bernstein, 1962, 1964, 1971, 1989). De ello, se colige que la unidad de análisis de códigos lingüísticos va más allá de un simple enunciado de carácter abstracto o de un contexto determinado para situarse en el conjunto de relaciones entre contextos. En otras palabras, en las influencias e inferencias que ejercen en el aspecto comunicativo los distintos ámbitos socioculturales en los que se desenvuelve el sujeto a lo largo de su vida.

Otra de las conceptualizaciones relativas a código lingüístico y en sintonía con la anterior, debido a que enfatiza en el aspecto relacional y particularmente en lo correspondiente a las relaciones sociales establecidas por los individuos, es aquella que concibe los códigos como: “una forma particular de relaciones sociales o, a nivel más general, son cualidades de la estructura social” (Bernstein, 1962, p. 34). Ello denota que el código puede expresarse o hacerse manifiesto tanto de manera específica, es decir, en un entorno sociocultural determinado como, por ejemplo, en el marco de una comunidad, grupo o población, o general como rasgo distintivo de toda una sociedad en un contexto social, cultural y geográfico más amplio.

Una de las maneras en que se hacen manifiestas el conjunto de relaciones entre contextos y personas mediadas por el código lingüístico es en la configuración de diferencias y similitudes. Bernstein y Díaz (1985) al igual que Díaz (1988) hacen alusión a este aspecto al afirmar que en la teoría de Bernstein el código se encarga de la generación y regulación de un conjunto de diferencias y similitudes. De esta forma, el código es considerado una estructura cuyos

elementos o principios establecen entre sí diferencias y similitudes, siendo el factor paradigmático o modélico del código el encargado de estructurar o constituir las diferencias y el factor sintagmático de establecer las relaciones horizontales entre los individuos, al igual que generar las realizaciones de dichas diferencias y similitudes.

Adicional a los aspectos antes mencionados acerca del código lingüístico, se destaca la participación o papel desempeñado por los procesos de socialización que vive el sujeto en su adquisición, la imposibilidad de la enseñanza del código y su carácter selectivo y combinatorio. Lo anterior, se identifica en la siguiente definición de código, en la cual se deja entrever el código como resultado o producto de las diversas relaciones e interacciones sociales entre diferentes individuos. En otras palabras, el código como constructo social:

El código es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, a través de la socialización, no se puede enseñar un código a nadie. A todas las relaciones subyacen complejos principios de clasificación y enmarcación. Todos los códigos son simplemente principios de selección y combinación. (Bernstein, 1990a, p. 47-50)

Finalmente, aunque existe relación entre la noción de código de Bernstein y la de *habitus* (hábito) propuesta por uno de los autores contemporáneos a Bernstein como Bourdieu, debido a que en ambas lo regulatorio, lo cultural y lo social son claves, éstas se diferencian en cuanto a su alcance y rigor como el propio Bernstein lo advierte en el siguiente planteamiento, en el que es esbozado el carácter más específico y flexible del código comparado con el hábito, al igual que las influencias de pensamiento entre los autores antes referidos:

El concepto de código tiene alguna relación con el concepto de hábito de Bourdieu. Pero este último es un concepto más general, más extenso y exhaustivo en su regulación. Es esencialmente una gramática cultural especializada por condición social y campos de práctica. (Bernstein, 1994, p. 3)

De acuerdo a lo manifestado en el presente apartado, puede decirse que el código se constituye tanto en producto o resultado de procesos sociales desarrollados por el individuo, especialmente los correspondientes a las etapas o periodos de socialización que ha vivido y el conjunto de relaciones establecidas en ellos, como en un referente de análisis para la identificación y comprensión de la manera en que son gestadas y reguladas las similitudes y

diferencias en el uso del lenguaje como medio comunicativo e interactivo clave del sujeto a lo largo de su vida.

Otros conceptos íntimamente relacionados con la noción de código propuesta por Bernstein y que complementan o dan mayor especificidad a los planteamientos de este autor en el marco de su teoría de los códigos sociolingüísticos, son los denominados código elaborado y código restringido, a partir de los cuales, se explica el uso que hace el individuo del lenguaje y la orientación que le otorga al significado en conformidad con factores culturales, sociales y contextuales. Es por esta razón, que a continuación, se hace alusión a esta clase de códigos que hacen parte de lo que podría considerarse el corazón de la teoría sociolingüística de Bernstein.

4.1.1 Código elaborado y código restringido

Bernstein (1962, 1964 y 1989) resalta el papel desempeñado por el código elaborado y por el código restringido en cuanto a la probabilidad de predicción que tiene cualquier hablante en torno a los elementos sintácticos a emplear para la organización del significado. En este sentido, en el código elaborado, el hablante cuenta con un conjunto amplio de posibilidades para elegir, lo que hace que sus probabilidades de predicción del modelo de organización de los elementos sean altamente reducidas. En el caso del código restringido, el número de opciones a seleccionar es generalmente restringido, lo que ocasiona que su probabilidad de predicción del modelo de organización aumente considerablemente. Este planteamiento es plasmado en la siguiente caracterización que el propio Bernstein hace del código elaborado y del código restringido, en la que resalta el papel condicionante o determinante de estas clases de códigos en la orientación del significado y su procedencia u origen en el marco de las relaciones sociales como ya se había anotado anteriormente:

Pueden definirse, a nivel lingüístico, en términos de probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar su significado. En el caso del código elaborado el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente reducida. En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa notablemente. A nivel psicológico se pueden

diferenciar los códigos en función de cómo cada uno de ellos facilita (código elaborado) o inhibe (código restringido) la expresión simbólica de las intenciones bajo una forma verbal explícita. Sugiero que la conducta expresada por estos códigos desarrollará diferentes medios de autorregulación y de este modo diferentes formas de orientación. Los propios códigos son funciones de una forma particular de relación social o, más generalmente, cualidades de la estructura social. (Bernstein, 1971, p. 85)

Dos ejemplos que permiten ilustrar tanto el código restringido como el código elaborado son planteados por el propio Bernstein (1964) como parte de sus estudios, al hacer referencia al caso en el que es entregada una historieta a niños de cinco años de edad, la cual no posee ningún elemento lingüístico, solicitándoles que narren la historia representada en las imágenes. A partir de ello, se estableció correspondencia entre la pertenencia de los niños a una clase social determinada (clase media y clase obrera) y los tipos de respuestas dadas. De esta forma, los niños de clase obrera emplearon el código restringido que se hizo manifiesto al decir que: “ellos juegan fútbol y él chuta eso atraviesa y quiebra un vidrio y ellos observan, entonces él sale y grita tras ellos porque lo han quebrado, entonces ellos se escapan” (Bernstein, 1964, p. 60). Por su parte, los niños de clase media utilizaron el código elaborado que se denota al mencionar que:

Tres muchachos juegan fútbol, uno chuta el balón y atraviesa la ventana, el balón rompe el vidrio y los muchachos ven a un hombre que sale y grita tras ellos porque han quebrado el vidrio, entonces ellos se escapan y la mujer mira a través de la ventana. (Bernstein, 1964, p. 60)

Mayoral (1996) explica las dos clases de códigos propuestos por Bernstein, al afirmar que el código restringido ofrece al hablante un repertorio reducido de posibilidades léxico-sintácticas para la expresión del significado, lo que genera que las probabilidades de acierto en la predicción sean altas. Caso contrario al presentado en el código elaborado, donde la cantidad de alternativas para hacer manifiesto el significado es mucho mayor, lo que trae como principal efecto que las probabilidades de acierto en la predicción se reduzcan o disminuyan significativamente. Es de anotar que esta manera de explicar el código restringido y el código elaborado no sólo coincide con lo dicho por el propio Bernstein, sino que pone de relieve la proporcionalidad inversa entre número de opciones léxico-sintácticas para la expresión del significado y las probabilidades de acierto en la predicción del modelo.

Moore (1983) y Holland (1985) hacen alusión a algunos de los contextos institucionales en los que se originan los códigos elaborados y restringidos con un carácter oposicional. Desde esta perspectiva, los códigos elaborados oposicionales surgen de agencias de defensa, oposición y reto como, por ejemplo, los sindicatos, los partidos políticos y los espacios contrahegemónicos, y los códigos restringidos oposicionales pueden ser generados tanto en la escuela como en el trabajo. Ello indica que en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve constantemente el individuo adquiere e incorpora códigos íntimamente relacionados con enfoques, direccionamientos, ideas, perspectivas e intereses de grupos y comunidades determinadas.

Bernstein (1993b) coincide con lo anterior al hacer mención de los códigos elaborados en el ámbito institucional, tomando como referencia el contexto religioso. Desde este enfoque, señala que el origen de los códigos elaborados no radica en el modo de producción, sino en los entes de control simbólico, especialmente en los sistemas religiosos. En el caso de las sociedades “simples” la concepción del mundo o cosmologías de los sistemas religiosos es posible debido a las orientaciones elaboradas, pero las posibilidades de dichas orientaciones son controladas y determinadas por la misma concepción del mundo y prácticas a las cuales ésta da lugar. De acuerdo a ello, se puede decir que, por ejemplo, el poderío e influencia de la Iglesia Católica como una de las principales instituciones religiosas y sociales, se explica también debido a la construcción, validación y reproducción de un discurso oral y escrito con códigos elaborados que le permiten legitimar sus planteamientos, prácticas y lugar en la vida y conciencia de todos aquellos que la siguen.

En conformidad con lo expresado en este apartado, puede decirse que el código elaborado y el código restringido no sólo cumplen una tarea esencial en uno de los procesos claves en el uso del lenguaje como es la orientación del significado y las implicaciones que ello trae en los diferentes ámbitos, actividades y roles desempeñados por el sujeto, sino que al ser producto o resultado de las relaciones sociales y a su vez, característica esencial de la propia estructura social como Bernstein lo señala, se encuentran fuertemente arraigados, establecidos e interiorizados en la conciencia, comprensión e interpretación de la realidad que hacen los individuos.

Debido a que los códigos sociolingüísticos planteados por Bernstein intervienen o ejercen influencia en la orientación del significado que un sujeto pueda alcanzar como se ha reseñado anteriormente, es menester abordar precisamente el concepto de orientación del significado, enfatizando en sus características, implicaciones, configuración y establecimiento. Sobre este asunto se detalla en el siguiente apartado del presente marco teórico-conceptual.

4.2 ORIENTACIÓN DEL SIGNIFICADO

La orientación del significado entendida como: “la determinación del significado en el uso de la lengua producto de diferentes informaciones que ofrece sobre todo la propia lengua, pero también factores extralingüísticos, a través del discurso” (Delbecque, 2003, p. 258), ha sido un aspecto objeto de interés y tratado en el campo lingüístico con la intención de entender las diversas significaciones que puede desarrollar el individuo en conformidad con el ámbito social y cultural en el que se desenvuelve y el conjunto de experiencias y vivencias adquiridas a lo largo de su existencia. Uno de los factores claves a tener en cuenta, es la identificación de aquellos elementos que intervienen en la configuración de la orientación del significado y las diferencias que presentan las personas sobre el particular. En esta dirección, Blanco (2012) resalta las dos dimensiones esenciales que ejercen influencia en la construcción de la orientación del significado en el lenguaje como forma lingüística del sentido, en donde sobresalen, por un lado, la relación entre sentido y lenguaje, y, por otro lado, la relación de oposición entre significantes. Desde esta mirada, se plantea que:

La producción de diferencias por parte del lenguaje se deriva, como hemos dicho, del hecho de que se trata de una forma lingüística del sentido. Estas diferencias se producen en dos dimensiones: por un lado, entre sentido y lenguaje (información/significado), y por otro, entre significantes que se oponen entre sí. Las oposiciones entre significantes especifican un significado con ayuda de los nexos de sentido de un sistema, o viceversa. Por su parte, los sistemas se sirven de estos significados y de las oposiciones que los generan para: duplicar la información (caso de los códigos de los sistemas funcionales); activar esquemas de atribución; distinguir entre auto- y heterorreferencia; y como condicionantes que seleccionen ciertos estados del sistema, según el lado de la distinción que se active. (p. 66)

De lo anterior se deriva que no es posible la existencia de significado sin comprensión y ésta última siempre estará enmarcada en nexos de sentido, los cuales pueden ser acciones, vivencias, discursos, textos, entre otros. Ello hace que el significado de las palabras y los conceptos esté en juego constantemente y deba ratificarse permanentemente. De este modo, los significados son considerados formas de uso, advirtiéndose que los conceptos no adquieren significado por sí solos, sino que se encargan de otorgar indicaciones, las cuales son entendidas en cierto sistema social en particular.

Desde la mirada de Ibarretxe y Valenzuela (2012), el significado al que refieren las palabras y las expresiones lingüísticas se organiza de modo prototípico, como acontece con toda categoría de orden cognitivo. Ello quiere decir que los mismos constructos empleados en el proceso de descripción gramatical, como, por ejemplo, las nociones de “sujeto” o “sintagma preposicional”, se constituyen también en categorías de orden prototípico. Para ilustrar lo anterior, los autores mencionados proponen el siguiente ejemplo a partir del concepto de *soltero* y sus implicaciones al ser empleado en un contexto determinado:

Si buscamos la definición de la palabra *soltero* en un diccionario, nos dará como rasgo definitorio el hecho de que es una persona que no está casada. Si tuviéramos en cuenta solamente esta información, entonces las frases: *acaba de elegirse en Roma un nuevo Papa, es de origen alemán y está soltero* y *acaba de llegar un nuevo director a la empresa, es de origen alemán y está soltero* tendrían que tener la misma validez, ya que en ambos casos se está describiendo a una persona adulta cuyo estado civil es soltero. Sin embargo, la primera frase no es aceptable, ya que, basándonos en nuestro conocimiento enciclopédico, sabemos que los religiosos católicos como el Papa no se casan. (Ibarretxe & Valenzuela, 2012, p. 16)

No obstante, Martínez (1999) cuestiona aquellas explicaciones referentes a la construcción del significado, a las orientaciones dadas al mismo y a procesos claves relacionados como la conceptualización y la comprensión de la realidad, basadas única y exclusivamente en principios generales lógicos, esquemas formales preestablecidos, relaciones entre pensamiento y realidad, entre forma lingüística y realidad, entre otros. Desde este enfoque, la construcción del significado, las orientaciones dadas a éste, la conceptualización y comprensión de la realidad obedecen a un proceso discursivo, dialógico, intersubjetivo como se identifica a continuación:

[...] Tenemos, entonces, que serían los principios generales de la construcción discursiva los que rigen la construcción de la significación y los que permiten que las prácticas sociales se conviertan en instancias interiorizadas [...] Desde esta propuesta, la comprensión no es una relación de reflejo entre pensamiento y realidad: no son los principios generales externos al pensamiento y al lenguaje, pero inherentes al objeto o a la situación, los que van a permitir la conceptualización; la comprensión tampoco es el resultado de una relación de espejo entre la forma lingüística y la realidad: tampoco son los principios generales inscritos en un sistema abstracto como un todo; no es el resultado de la puesta en funcionamiento de esquemas formales preconcebidos: y tampoco son los principios generales lógicos los que predeterminan la conceptualización de la realidad [...] Se trataría más bien de un proceso de comprensión dialógica mucho más complejo inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva, de un proceso dialógico, intersubjetivo que se constituye en la condición necesaria para que se establezca un proceso dialéctico y significativo con la realidad. (Martínez, 1999, p. 3-4)

El contexto es otro de los factores o elementos determinantes en la construcción del significado y en la orientación que a éste se le otorga, ello es planteado por Martín (2010) quien enfatiza en la estabilidad semántica de una lengua como resultado de su proceso social, histórico y cultural de establecimiento. Desde esta mirada, se plantea una proporcionalidad inversa entre estabilidad del significado y dependencia del contexto, es decir, la mayor estabilidad del significado, ocasiona la menor dependencia del contexto, y la menor estabilidad del significado, genera la mayor dependencia del contexto:

El potencial de significado se puede describir como un *continuum* en cuyos extremos encontramos el mayor y el menor grado de estabilidad semántica. Esto supone que en el proceso socio-histórico-cultural que determina la conformación de una determinada lengua hay diferentes grados de estabilidad de los diferentes elementos que la constituyen. El mayor grado de estabilidad del significado tiene un menor grado de dependencia contextual; el menor grado de estabilidad de significado, el mayor grado de dependencia contextual. El potencial de significado se describe a partir de subsistemas de opciones que se ubican en relación con los diferentes grados de estabilidad semántica. (Martín, 2010, p. 226)

Uno de los agentes fundamentales en la validación y socialización de los significados y en las orientaciones dadas a los mismos, es la escuela debido a que “[...] tiene el monopolio de la producción masiva de productores-consumidores y, por consiguiente, de la reproducción del mercado del que depende el valor social de la competencia lingüística, su capacidad de funcionar como capital lingüístico” (Bourdieu, 1985, p. 31). De ello se infiere, que la escuela como ámbito y espacio social en el cual el sujeto desarrolla su proceso de socialización secundaria, ejerce gran influencia mediante su discurso y práctica en la configuración, establecimiento y consolidación

de significados en el individuo que obedecen o guardan afinidad con los paradigmas y construcciones sociales creadas, recreadas y validadas a lo largo del tiempo.

Conforme a lo expuesto en este apartado, puede manifestarse que la construcción del significado y la orientación dada al mismo obedece a diversos factores de orden relacional, contextual, discursivo, dialógico, histórico, social y cultural, entre otros, en donde la escuela se presenta como uno de los espacios sociales esenciales no sólo para la adquisición de significados y orientaciones de significados, sino para la reproducción y generalización de otros tantos ya contruidos que caracterizan la propia estructura social y las relaciones establecidas entre los individuos. Debido a que la orientación del significado en un grupo escolar de una misma clase social se constituye en el propósito central del presente estudio, como lo dicta su propio objetivo general, es menester abordar el concepto de clase social en sus aspectos fundamentales como se hace en el siguiente apartado.

4.3 CLASE SOCIAL

El concepto de clase social ha sido ampliamente tratado en el contexto de las Ciencias Sociales y se constituye en referencia constante en los planteamientos de Bernstein sobre todo en lo que respecta a su teoría de los códigos sociolingüísticos. Es por ello, que en el presente marco teórico-conceptual, se hace alusión a dicho concepto, advirtiendo que en la actualidad ha perdido cierta vigencia o presencia dadas las dinámicas y particularidades socioeconómicas propias del contexto social presente, en donde conceptos como nivel socioeconómico o estrato socioeconómico son ampliamente empleados y difundidos para establecer diferenciaciones, clasificaciones o categorizaciones de la población en cuanto a nivel de ingresos, posición social, poder adquisitivo, situación en materia de salud, empleo, educación, calidad de vida, servicios públicos, entre otros.

Marx consideraba la pertenencia a una clase social como una pertenencia de carácter material, suscrita por la propiedad o no de los medios de producción, dada en un proceso histórico que constituye el trabajo en una mercancía y los medios de producción en el capital. De esta manera, la estructura social adquiere un enfoque dicotómico, en donde los denominados

burgueses son los propietarios y los proletarios son aquellos no propietarios. Ello configura dos factores promovidos por las condiciones materiales relacionadas con la lógica impuesta por el sistema capitalista: “1. Aumento de la organización del proceso productivo, tecnificación y la consecuente homogeneización de la clase en un obrero parcial, rutinizado; 2. Concentración cada vez mayor en los centros de producción con la consecuente concentración de masas obreras” (Pla, 2013, p. 24).

Sin embargo, Weber (2014) plantea que no existe clase social, sino lo que puede denominarse una situación de clase, directamente relacionada y determinada por la capacidad de negociación de los individuos en el mercado y por las relaciones que cada quien entabla en él, creando diferentes fuentes para la consecución de beneficios. Desde esta perspectiva, una situación de clase se establece en la medida en que exista un componente causal específico de posibilidades de existencia como aspecto común en cierta cantidad de personas, cuando dicho componente esté constituido por intereses económicos y de propiedad de bienes, y bajo situaciones condicionadas por el mercado en términos de bienes o de trabajo.

La clase social y particularmente el conjunto de diferencias sociales y económicas que se hace más visible entre los individuos, incide directamente en los procesos de socialización de las personas y en los diferentes ámbitos sociales en los que ellas se desenvuelven, entre ellos, el objeto de estudio en este trabajo como es el educativo. Ello se enfatiza en la propia concepción del concepto de clase social realizada por Bernstein (1989) quien sitúa las inferencias de la clase social en tres frentes centrales: *el saber, el accionar y las diferencias en términos de oposición entre las personas*. Desde esta consideración, se plantea acerca de la clase social que:

Es indudable, desde un punto de vista sociológico, que la clase social determina muy profundamente las formas de socialización. La estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial, adquirida en la familia. El sistema de clases influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual es compartido de manera desigual [...] La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación, y la distancia u oposición entre los grupos. Sería inconcebible que estas diferencias entre grupos que viven en condiciones materiales muy diferentes no ejercieran influencia

sobre las formas de control y de innovación de procedimientos de socialización de las diferentes clases.
(p. 5)

Bourdieu y Passeron (2001) coinciden con lo anterior, al subrayar el carácter determinante de la clase social en las relaciones que establece el individuo en los diferentes entornos sociales en los que participa, haciendo hincapié en el contexto educativo y particularmente en la escuela como espacio de reproducción y legitimación de las diferencias y desigualdades sociales. En este sentido, advierten a partir del postulado central de la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu, que la clase social es un factor esencial para la comprensión del acceso, proceso y resultados alcanzados en la educación. Ello debido a que la escuela al no ser una institución neutral, contribuye con la reproducción de las posiciones de clase en el marco de una estructura social desigual. Este proceso se da mediante la transmisión de la cultura de las clases medias y altas como única cultura legítima, lo cual trae como principal efecto la generación de violencia simbólica en relación con las demás clases sociales, ocultando las relaciones de dominación e imponiendo arbitrariamente una cultura como la única, válida y universal.

Es en este proceso de transmisión cultural, en donde los conceptos de capital cultural -tratado con mayor detalle más adelante- y capital lingüístico adquieren relevancia. En el caso del capital cultural debido a que, desde esta perspectiva, las prácticas culturales de los individuos son el resultado de o están determinadas por la interiorización inconsciente de esquemas en el orden cognitivo, valórico y afectivo, los cuales establecen disposiciones y constricciones de carácter estructural, concernientes a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1979). Es decir, las personas con mayores niveles de educación formal, mayores recursos económicos y una procedencia social más alta tienen un comportamiento cultural más sofisticado, refinado y si se quiere legítimo. La existencia y manifestación del capital cultural se produce de tres maneras que el propio Bourdieu (1987) cataloga como: *estado incorporado*, *estado objetivado* y *estado institucionalizado*:

El capital cultural puede existir bajo 3 formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en el estado

institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales. (p. 2)

En lo atinente al capital lingüístico, se puede afirmar que el establecimiento de un mercado lingüístico genera un tipo de rivalidad objetiva, en la cual, la competencia legítima actúa como capital lingüístico, propiciando en cada intercambio social un beneficio de distinción. Dicho beneficio al ser el resultado hasta cierto punto de las particularidades del producto, no concierne únicamente al costo de formación, sino también a la oferta del producto correspondiente, a un determinado nivel de cualificación lingüística, lo que le permite continuar siendo inferior a lo que representaría en el caso en que todos los locutores se beneficiaran en igualdad de condiciones con respecto al logro de la competencia legítima que disfrutaban aquellos que cuentan con una competencia excepcional (Bourdieu, 1985). De este modo, tal beneficio se distribuye de manera lógica de acuerdo a las posibilidades de acceso a esas condiciones específicas del mercado, a la posición ocupada en la estructura social y a las cualidades individuales que se tengan.

De acuerdo a lo dicho en este apartado, se resalta el carácter de diferenciación, clasificación o jerarquización en términos socioeconómicos que trae implícito la clase social como determinante en las acciones y relaciones del individuo en los diferentes ámbitos sociales en los que participa, en donde la escuela se asume como medio y espacio en el cual no sólo se hacen más evidentes o notorias dichas diferencias, sino que se presentan implicaciones y desafíos significativos en lo relativo a la comprensión y apropiación del conocimiento, y a las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el marco de un medio clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje como es el lenguaje y el tipo de uso específico dado a éste.

En relación a las posibilidades de promover e incorporar la conciencia crítica y reflexiva como parte integrante de los procesos educativos y en particular aquellos en el área de Lenguaje, las acciones educativas desarrolladas por docentes y estudiantes ocupan un papel central debido a que no sólo permiten enfocarse en la búsqueda del mejoramiento o fortalecimiento del proceso educativo desde una perspectiva integral, sino en el propio acto educativo como posibilidad de cambio, transformación y reconocimiento de sí mismo como ser pensante, analítico e

identificador de las diferencias socioeconómicas, no como impedimento o aspecto generador de exclusión o desigualdad, sino como oportunidad de conocimiento de otras maneras de concebir e interpretar la realidad, de vivencias y experiencias. Por esta razón, en el apartado siguiente se trata lo relacionado con acción educativa.

4.4 ACCIÓN EDUCATIVA

El concepto de acción educativa es central en el presente estudio debido a que, como resultado del análisis realizado en cuanto a la manifestación de las diferentes orientaciones del significado en el grupo de estudiantes abordado en la institución educativa referida, se plantean acciones educativas tendientes al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de estudiantes analizado, con el propósito de la promoción del pensamiento crítico y reflexivo por parte de los educandos frente al uso del lenguaje. En relación al concepto mencionado, existen diversos planteamientos vinculados con los principios en los cuales se sustenta y sus características más significativas.

En esta dirección, González y Carbajo (2005) consideran que factores como el crecimiento, la autotarea, la ayuda, el compromiso y la cooperación se constituyen en los pilares esenciales de los tres principios en los cuales está basada la acción educativa: *crecimiento personal*, *intervención educativa* y *cooperación*. El crecimiento personal está orientado al estudiante y el compromiso que asume con el desarrollo de sus potencialidades. La intervención educativa por su parte, está dirigida al docente y su responsabilidad con la labor de colaborar al educando en su mejoramiento y fortalecimiento constante. Ello mediante una autoridad que no inhibe al estudiante, sino que le otorga la posibilidad de ejercer su propia libertad. En el caso de la cooperación, precisa del compromiso mutuo (educando y docente) en donde la realización de tareas compartidas, la comunicación asertiva y el esfuerzo constante son determinantes para el logro de los objetivos trazados.

El planteamiento de Parra (1998) presenta afinidad con el anterior en el sentido de que concibe la acción educativa como medio para el mejoramiento de los actores educativos desde

una perspectiva inherente. Es decir, el propósito de la acción educativa se encuentra en la acción misma porque fortalece o mejora a la persona de manera perdurable o permanente e interior, es decir, sus efectos se mantienen en el tiempo gracias a que parten del propio ser del individuo, de su conciencia, pensamiento y concepciones frente a la realidad y quienes le rodean.

Como se manifestó al inicio de este apartado, la acción educativa se constituye en una posibilidad para el forjamiento, promoción y desarrollo en los estudiantes del pensamiento crítico y reflexivo acerca de la realidad y el propio acto educativo. Bárcena (1993) deja entrever lo anterior en su definición y caracterización de acción educativa, la cual considera una manera práctica de intervención que planeada adecuadamente consta de una lógica y discurso particular diferente, aunque no contrario a la lógica del discurso teórico. La distinción principal entre estos discursos radica en que el primero está orientado al desarrollo de procesos de deliberación, elaboración de juicios prácticos y toma de decisiones. El segundo tiene como propósito la construcción de nuevos conocimientos y el establecimiento de proposiciones universalizables. De esta manera, mediante la acción educativa el individuo tiene la oportunidad de reconocerse como actor protagónico de su propio proceso educativo, haciendo uso de principios como la democracia, la justicia, la equidad y derechos como la libertad de expresión y el respeto.

La acción educativa debido a las exigencias e implicaciones que plantea y a los objetivos que persigue en el ámbito social en el cual está inmersa, es considerada como proyecto que dirige y orienta el docente, generando influencias en las diferentes dimensiones del ser humano. Oviedo (2002) hace alusión a este aspecto en la definición propuesta del concepto, en la que deja entrever el papel mediador del contexto en el momento de llevar a cabo una acción educativa. En esta línea, se entiende la acción educativa como:

Proyecto ético y afectivo que el educador profesional adopta y con el que se compromete, en su calidad de ser social integral o en vías de serlo. Inmerso en unas circunstancias históricas aceleradamente cambiantes, adquiere, con todos los conflictos inherentes, un conjunto de compromisos ineludibles en los órdenes social, profesional y socioafectivo. (Oviedo, 2002, p. 237)

De lo anterior, se infiere el origen de las acciones educativas, aspecto que se encuentra asociado con la identificación y caracterización de necesidades o problemáticas educativas

específicas que precisan un abordaje determinado bien sea para su resolución o su reducción a la mínima expresión. Frente a lo cual, no sólo los docentes, sino toda la comunidad educativa en conjunto (autoridades educativas, padres de familia, directivos, entre otros) debe estar atenta y tener la disposición necesaria para adelantar medidas integrales.

Uno de los aspectos a tener en cuenta en la formulación y desarrollo de acciones educativas sobre todo encaminadas al fortalecimiento del uso del lenguaje y la orientación del significado en los estudiantes, es precisamente su capital cultural, debido a que éste se constituye en uno de los aspectos determinantes en la interpretación, comprensión y concepción de la realidad que puedan alcanzar los educandos y en la expresión o manifestación que de ella realicen mediante el lenguaje. Es por lo anterior que el capital cultural es abordado en el siguiente apartado.

4.5 CAPITAL CULTURAL

Con respecto a capital cultural, concepto introducido preliminarmente en el numeral 4.4, Compton (2007) realiza ejemplificaciones de las tres formas anteriormente mencionadas de capital cultural en el contexto escolar: *estado incorporado*, *estado objetivado* y *estado institucionalizado*. En el caso del estado incorporado, se encuentran aquellos estudiantes que leen los libros adecuados, participan en la lectura escolar de manera apropiada como es el caso de aquellos que leen como pasatiempo y de manera solitaria, realizan actividades y ejercicios en el libro de trabajo respectivo, siguen las normas de comportamiento escolar para el desarrollo de la lectura como sentarse en un escritorio, leer en silencio, decodificar palabras y expresar lo correcto de la lectura (“me encanta leer”, “la lectura es importante”, entre otras).

En el estado objetivado, se halla la escritura de los estudiantes, los trabajos en clase, la lectura oral y los aportes realizados en discusiones en clase que evidencian la capacidad lectora de los educandos. En el estado institucionalizado, se encuentran aquellos estudiantes que obtienen calificaciones altas, reconocimiento general por su desempeño lector y resultados significativos en diversas pruebas estandarizadas relacionadas con el área de Lenguaje.

Otro de los aspectos relevantes del capital cultural, tiene que ver con la manera en que se gesta en la relación e interacción entre familia y escuela. En este sentido, Bourdieu (1998) plantea que la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural funciona en la relación entre las estrategias familiares y la lógica específica propia de la institución escolar. Esta última suministra el capital escolar, otorgado como títulos (credenciales), al capital cultural que posee la familia y que es transmitido por una educación difusa o manifiesta en el transcurso de la educación primaria.

Es de resaltar que producto del concepto de capital cultural de Bourdieu, algunos estudiosos del tema han afirmado que el cambio tanto social como individual mediante la cultura escrita y la educación formal está sujeto al encuentro de la lectura y escritura con otras maneras de conocimiento cultural, socioeconómico y de relaciones sociales, y no al simple resultado de una relación directa entre lectura, escritura y movilidad social. Lo anterior, lo deja entrever Luke (1995) al manifestar que:

El poder, valor y eficiencia de la alfabetización como capital cultural dependen de la disponibilidad de otras formas de campos locales específicos [...] lo local y lo contextual no son no totalmente idiosincráticos ni son sitios neutrales para la negociación [...] los sitios locales están plagados de relaciones materiales de capital, sistemas de comunicación e intercambio que puntualizan y moderan las relaciones sociales cotidianas. Esto significa que las corporaciones, la economía, la burocracia estatal, las profesiones y demás, son cruciales en limitar y mediar la definición y construcción de cuáles prácticas de cultura escrita contarán, cómo, dónde y para quién lo harán. (p. 23)

Lo anterior pone de relieve la importancia del concepto de capital cultural en la explicación integral de las transformaciones sociales *en y desde* la cultura escrita y la educación porque desde esta noción se incorporan aspectos de orden cultural, social y económico en las consideraciones que otorgan una perspectiva holística e interrelacionada del particular, reconociendo la escritura y el ámbito educativo como procesos inmersos en un entorno mucho más amplio y abarcador como es la propia sociedad con las respectivas influencias, implicaciones y determinaciones que establece.

De acuerdo a lo mencionado a lo largo de este apartado, puede decirse que el capital cultural se constituye en un campo de conocimiento amplio que interviene e interfiere en las diferentes dimensiones humanas (cognitiva, procedimental, afectiva, social, entre otras),

destacándose su papel en el proceso de socialización secundaria del sujeto desarrollado en gran parte en la escuela, en donde de acuerdo a las características del capital cultural de cada individuo, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el propio acto educativo en su conjunto, pueden encontrar grandes posibilidades o de manera contraria, obstáculos significativos. De igual manera, la identificación, el reconocimiento y la perfilación de los educandos en cuanto al capital cultural que poseen representa una de las acciones y estrategias claves a desarrollar por parte de quienes guían o lideran procesos educativos, si se quiere que al menos la democracia, la igualdad, la justicia y el respeto estén presentes en la formación y educación de niños y jóvenes escolares tanto en el área de Lenguaje como en las demás áreas del conocimiento.

Una de las formas de identificar la manera en que *en* y *desde* la educación y contexto escolar, se reproducen las diferencias y desigualdades sociales, al igual que los discursos y prácticas dominantes consideradas válidas que sustentan dichas diferencias y desigualdades, es mediante el análisis de éstas por medio de un campo de conocimiento de gran aplicabilidad en la educación como es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) sobre el cual se hace referencia en el siguiente apartado.

4.6 DISCURSO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD)

Como punto de partida, es necesario mencionar algunas características esenciales del ACD que de acuerdo con Fairclough (2010) permiten distinguirlo de otros enfoques u orientaciones investigativas y analíticas. En este sentido, el ACD no solamente implica el análisis del discurso expresado en los textos, sino el análisis transdisciplinario sistemático de los vínculos entre el discurso y otros factores del proceso social; de igual forma, el ACD no es un simple planteamiento general relativo al discurso, sino que abarca alguna clase de análisis sistemático de los textos; y el ACD es descriptivo-normativo, al tratar los errores sociales en términos discursivos y las diversas maneras posibles de rectificarlos o minimizarlos.

Lo anterior aplicado en el contexto educativo y específicamente en el discurso escolar, hace de este último proceso y producto a la vez. Proceso, en el sentido de que precisa del conjunto de relaciones que establecen los individuos para su construcción, configuración o establecimiento, y producto como resultado de dichas relaciones y reproducción del orden social preestablecido, de una cultura y prácticas hegemónicas. En esta línea, Bernstein y Díaz (1985) conciben el discurso como un aspecto de carácter abstracto que es producto de un proceso de construcción o producción en el marco de un conjunto de relaciones sociales. Es decir, el individuo es influenciado por el orden discursivo en el cual está inmerso y en el cual sitúa sus enunciados y a su vez, dicho orden discursivo es intrínseco a las exigencias propias del orden social dominante en el cual se instala y el cual reproduce.

Lo anterior plantea de manera implícita lo que puede considerarse una crítica a aquellas concepciones del discurso que lo reducen o limitan a simples propósitos libres de un individuo que se encarga de articular significados y generar sentido libremente mediante la combinación de unidades del lenguaje provistas de significado estable. En otras palabras, el discurso no está desprovisto o deja de estar permeado por las dinámicas, particularidades, procesos y situaciones propias tanto del contexto particular en el cual se ubica y desarrolla (en este caso la escuela) como por el contexto sociocultural general y estructural al cual obedece el primero (la sociedad).

Es por lo anterior que el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se constituye en una alternativa significativa no sólo para identificar cómo mediante el discurso educativo la escuela reproduce un orden dominante considerado socialmente válido, sino para la promoción o generación de perspectivas reflexivas frente a las lógicas y criterios que orientan la enseñanza, el aprendizaje y el propio acto educativo. Ello adquiere aun mayor relevancia si se tiene en cuenta que en el ámbito educativo, el lenguaje se constituye en el medio principal de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Rogers (2004), “las teorías socioculturales del aprendizaje no se han ocupado de asuntos de inequidad y de privilegio, ni los teóricos del discurso se han ocupado en asuntos del aprendizaje” (p.12). Es por esta razón, que adquiere relevancia el ACD, debido a que posibilita la mirada analítica y crítica de las prácticas discursivas en el aula, a lo que se agrega la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera integral e

interrelacionada, teniendo en cuenta factores de orden textual, intertextual, social y dialógico de los textos y discursos en un marco contextual particular como la escuela.

En relación con lo anterior, Moreno (2016) considera clave para el análisis crítico del discurso escolar, el estudio detallado de los textos como formas discursivas en el contexto educativo, tomando en consideración factores tales como el vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual. Ello a partir de cuatro criterios específicos que permiten dar una mirada integral sobre el particular:

- El análisis de la combinación de los diferentes tipos de oraciones y cómo las elecciones en el diseño y la estructuración de estas se correlacionan con los modos de significar (construir) identidades sociales, relaciones sociales y conocimientos y creencias.
- En lo referido al vocabulario, su estudio se encuentra unido a los diferentes dominios, instituciones, prácticas, valores y perspectivas.
- En relación con la cohesión, se observa cómo las oraciones se vinculan a otras para formar unidades más grandes (textos). Estos vínculos se logran a través del uso de vocabulario de campos semánticos comunes, a través de herramientas de referencia y sustitución (pronombres, artículos definidos, demostrativos, elipsis o palabras repetidas), a través del uso de palabras conjuntivas como “además, sin embargo y, pero”.
- En lo referente a la “estructura textual”, la cual se corresponde con “la arquitectura” de los textos y específicamente a los rasgos de diseño de alto nivel de diferentes tipos de textos (narrativo, argumentativo, descriptivo, explicativo). (p. 135)

Bernstein (1993a) resalta el papel que cumple el dispositivo pedagógico no sólo en el análisis crítico del discurso pedagógico, sino en el proceso de producción, reproducción y transformación de la cultura. En esta dirección, “este dispositivo proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación” (Bernstein, 1993a, p. 123). Desde esta perspectiva, las reglas de distribución, establecen regulaciones en las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica y sus respectivas reproducciones y producciones. Las reglas de recontextualización, establecen regulaciones en la constitución propia del discurso pedagógico específico, y las reglas de evaluación están integradas por la práctica pedagógica específica.

De igual modo, Bernstein (1996) hace referencia a la regla de reconocimiento y a la regla de realización, las cuales distingue al plantear que: “mientras que la regla de reconocimiento surge de la distinción entre contextos, la regla de realización surge de los requisitos específicos dentro de un contexto” (p. 105). La significatividad de estas reglas que caracterizan al dispositivo pedagógico tiene que ver con la posibilidad que otorgan para la identificación, caracterización y análisis de la manera en que el discurso escolar se constituye en instrumento y medio de control social, de afianzamiento de una cultura dominante y de generalización o masificación de concepciones y perspectivas de la realidad y de las relaciones establecidas por los sujetos (Bernstein, 1990b).

De acuerdo a lo planteado en el presente apartado, el análisis crítico del discurso educativo se constituye en una posibilidad de acercamiento reflexivo a la escuela como espacio y ámbito social situado, a sus dinámicas, lógicas y criterios relacionados con los procesos de comprensión y apropiación del conocimiento, especialmente a partir de quizá el principal y más importante medio para ello como es el lenguaje. A lo que se suma, la necesidad sobre todo en el contexto actual, de fomentar el denominado pensamiento crítico, reflexivo y analítico por parte de los diferentes actores educativos como una de las condiciones esenciales para la superación de una educación tradicional o bancaria como la llama Freire (2005) a aquella en la cual, “el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben, negando la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda” (p. 79).

Uno de los aspectos determinantes para identificar el papel, implicaciones, posibilidades y limitaciones que establece el lenguaje como medio clave en el proceso y prácticas educativas, es el fomento y desarrollo de la *conciencia crítica del lenguaje* por parte de los diferentes actores educativos, lo cual se constituye en una de las responsabilidades, compromisos y misiones principales de los educadores, en particular, de aquellos que tienen a su cargo la orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje. Es por tal motivo, que el último apartado del presente marco teórico-conceptual está dedicado precisamente a la conciencia crítica del lenguaje.

4.7 CONCIENCIA CRÍTICA DEL LENGUAJE

La conciencia crítica del lenguaje representa una oportunidad no sólo para conocer las particularidades, implicaciones y direccionamientos que adquiere el uso del discurso como medio comunicativo y educativo, sino para construir posturas o concepciones analíticas relativas a la manera en que es implementado socialmente, a los intereses que obedece y la forma en que media y moldea las relaciones entre los sujetos. En esta línea, es de destacar la alusión realizada por Fairclough (1992, 2010) al discurso como práctica política e ideológica que ejerce influencia directa en las relaciones establecidas por las personas en el ámbito de los diferentes grupos y contextos, lo cual tiene gran aplicabilidad en el contexto educativo:

El discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas (clases, bloques, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones. El discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diversas posiciones en las relaciones de poder. (p. 67)

Por su parte, Buckingham (2005), considera la conciencia crítica del lenguaje como una manera de pensar los medios que trasciende el análisis formal de sus mensajes, integrándolos con las propias experiencias y vivencias de quien establece relación con ellos. En este contexto, sugiere las imágenes como objeto de reflexión acerca de los propios estereotipos e imaginarios con la intención de lograr la capacidad de control y justificación de las propias decisiones. En otras palabras, la imagen como forma comunicativa y de lenguaje que sintetiza una idea, pensamiento o concepción que puede ser aceptada o rechazada por el individuo

Barragán y Gómez (2012) también otorgan significatividad al análisis de la imagen como medio para la promoción y desarrollo del pensamiento crítico de los individuos, ello en virtud de que la realidad presentada por las imágenes se constituye en medio ideológico que hace de estas formas comunicativas y de lenguaje, un elemento propicio para la adquisición de una conciencia crítica en las personas, la cual esté fundamentada en el principio de autonomía de decisión con respecto a los tipos de textos consumidos y a las razones de ello. De acuerdo a esto, la conciencia crítica del lenguaje se sustenta en la capacidad alcanzada por el sujeto para elegir lo que apropia e

incorpora en el marco del uso del lenguaje, evitando que ello sea impuesto o el resultado de un proceso carente de reflexión, análisis e intención propia.

Es por esta razón que se hace necesario como lo menciona Calderón (2007), basar la educación en el fortalecimiento de los vínculos entre lenguaje escrito, desarrollo cognitivo y conciencia ciudadana para potenciar el desarrollo de la persona y sus capacidades de decisión frente a su destino. Ello redundará no sólo en la estructuración del pensamiento crítico del individuo, sino en su vinculación en un conjunto de relaciones sociales que le otorgan la oportunidad de actuar protagónicamente en una colectividad en función de sus derechos, deberes y necesidades fundamentales. Conforme a ello, se infiere que, desde la propia práctica pedagógica, los diferentes actores educativos deben constantemente generar y buscar espacios y momentos encaminados a la reflexión en torno a los discursos y acciones construidas socialmente que ejercen influencia, condicionan o determinan no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino las propias posibilidades que tiene el sujeto de emanciparse y empoderarse.

Lo anterior adquiere aun mayor importancia en un entorno social como el actual caracterizado por la multiculturalidad, la globalización, el dinamismo y el conflicto, frente a lo cual, la educación tiene un compromiso y misión fundamental relacionada con la formación autónoma y democrática del individuo, generando las condiciones necesarias para la promoción de habilidades críticas y reflexivas frente a acciones centrales en el uso del lenguaje tales como la lectura, la escritura y el pensamiento. En esta línea, la adopción de una perspectiva o conciencia crítica y reflexiva frente al lenguaje contempla, según Cassany (2003), los siguientes cuatro aspectos esenciales:

- Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- Puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos. (p. 114)

Uno de los aspectos que dificulta el desarrollo de una conciencia crítica del lenguaje es su uso generalizado determinado por la costumbre o hábito y sin ninguna clase de detenimiento o referencia en sus características, propiedades y enfoque. En esta dirección, Quinteros (1999) afirma que el lenguaje es una herramienta necesaria en el ámbito escolar, en las relaciones sociales y en la cotidianidad, no obstante, se piensa y reflexiona muy poco con respecto a éste. Ello lo ilustra mediante un ejemplo en el cual, a un estudiante de habla castellana quien se encontraba aprendiendo el idioma francés le interrogaron acerca del canto del gallo y su respuesta fue: “*kikiriki*”; sin embargo, los franceses escuchaban: “*cocorico*” al imitar el sonido emitido por el gallo.

El interrogante generado producto de esta situación tiene que ver con el origen de la diferencia entre hispanófonos y francófonos al escuchar el mismo sonido producido por el mismo animal. De esta manera, la existencia de un poco de reflexión y análisis al respecto, permitiría inferir que como lo dice el lingüista argentino Prieto (1977) “la lengua es la estructura que determina la manera particular en que el sujeto hablante conoce los sonidos, y lo que dice en su producción fónica, es decir el sentido” (p. 11).

Otro de los autores que coincide con lo anterior, es Borjas (2007) quien cree necesario reflexionar mucho más acerca del lenguaje y sus funciones no solamente con la intención de fortalecer la apropiación de su estructura, su modo de conocer y su función comunicativa, sino de desarrollar una conciencia crítica del lenguaje como principal medio comunicativo y socializador. Desde esta postura, se critica el énfasis y exceso de preocupación dada al factor formal del lenguaje, a la norma y la gramática, descuidando el abordaje del lenguaje desde su perspectiva práctica en la vida cotidiana de las personas y en los diferentes ámbitos en que éstas se desenvuelven, entre ellos, el contexto educativo.

De acuerdo a lo expresado en este apartado, la conciencia crítica del lenguaje representa lo que puede considerarse una oportunidad y, a la vez, una misión y responsabilidad. Oportunidad, en el sentido en que posibilita la identificación de cómo las personas y la sociedad en general emplean el lenguaje de acuerdo a criterios y referentes específicos, intereses, prácticas y lógicas socioculturales dominantes, las cuales permean los diferentes espacios de socialización del

individuo como acontece precisamente en la escuela. Misión y responsabilidad, sobre todo si se mira desde la esfera educativa en cabeza de aquellas personas que como, por ejemplo, los docentes tienen la tarea de contribuir con la formación integral de los educandos, en la cual la crítica, la reflexión, el análisis, la capacidad de decisión y la distinción entre lo dado, predeterminado, y lo construido y problematizado en relación con el uso y aplicación del lenguaje son fundamentales.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE ESTUDIO

Este estudio tiene un enfoque cualitativo-descriptivo con base en el análisis del discurso escolar escrito de un grupo de estudiantes de grado 4° de primaria de clase alta, debido a que toma como punto de partida tanto la identificación de las clases de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de informantes abordado, como el reconocimiento de los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grado escolar analizado, para posteriormente realizar el planteamiento de acciones educativas encaminadas al fortalecimiento de la orientación del significado en dicho grupo. Tal fortalecimiento de la orientación del significado se constituye en punto de partida para el uso crítico, reflexivo y analítico del lenguaje como medio comunicativo, de interacción social y de enseñanza y aprendizaje debido a que permite reconocer e identificar los cambios y diferencias que este proceso presenta de acuerdo a aspectos culturales y socioeconómicos. Lo anterior posibilita a su vez, entender los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en el área de Lenguaje más allá de la simple mirada y énfasis en el déficit de los educandos.

Con respecto a los estudios cualitativos, De Pelekaïs (2000) afirma que permiten “explicar y obtener conocimiento profundo de un fenómeno a través de la obtención de datos extensos narrativos” (p. 349). Por su parte, los estudios descriptivos desde el contexto educativo se caracterizan por suministrar información relevante de carácter descriptiva referente a contextos, actividades y creencias de los diferentes actores educativos. Dicha información corresponde por lo general a procesos de enseñanza y aprendizaje tal y como se presentan, los cuales son estudiados de manera interrelacionada en el marco de la situación global objeto de interés (Goetz y LeCompte, 1988).

5.2 MÉTODO

El método seguido en el presente trabajo está fundamentado en el análisis del discurso educativo y en lo etnográfico. La elección de estos enfoques se debe fundamentalmente a dos factores esenciales. En primer término, a las posibilidades que otorga el análisis del discurso en lo relacionado con el estudio de las combinaciones de los diferentes elementos lingüísticos tales como tipos de oraciones, diseño, estructuración y correlaciones de las mismas, modos de significación, vocabulario empleado, coherencia y cohesión textual, tipos y estructuras textuales (Moreno, 2016). En segundo lugar, al tipo de tema y problema abordado, a la clase de estudio establecido y al enfoque general dado al mismo, en donde el análisis de información relativa a las características, circunstancias y contexto comunicativo general que gira alrededor de la situación estudiada, es clave para la consecución de los objetivos trazados.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas implementadas en el estudio son la entrevista semiestructurada, para la cual se obtuvo el consentimiento informado de las familias de los estudiantes participantes y el taller valorativo, los cuales permiten la recolección de información específica en el grupo escolar estudiado. A partir de ello, se realiza el análisis correspondiente, tomando como base los dos aspectos centrales indagados: códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por los estudiantes, y los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en estos actores educativos.

Es de subrayar que para la realización del proceso de aplicación de las entrevistas y de los talleres valorativos respectivos, en primera instancia, se solicitó autorización a las directivas del colegio. En segundo lugar, se informó acerca del título y los objetivos del proyecto de investigación mediante una carta, explicando la necesidad y pertinencia del estudio en el mejoramiento de la práctica pedagógica y por ende, en la generación de mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

En tercer término, y después de tener la autorización del colegio para realizar la investigación, se informó a los padres de los estudiantes seleccionados con respecto a los objetivos de la investigación, especificando el modo en que sus hijos participarían. Ello fue complementado con la solicitud del correspondiente permiso mediante consentimiento informado en el que se expusieron los detalles del papel de cada educando en la investigación (ver anexo B).

En cuarto lugar, y con la autorización de los padres, se realizó una reunión individual con cada estudiante para explicarle en qué consistía su participación en esta investigación. Los objetivos de la investigación no fueron presentados a cada estudiante tal y como aparecen en este documento, sino que a cada educando se le explicó que la idea era efectuar una consulta en relación a sus prácticas de lectura en casa y a su competencia escrita mediante la construcción de tres resúmenes a partir de tres textos de referencia.

Es de resaltar que tanto el desarrollo de las entrevistas y la escritura de los resúmenes fueron realizados en el colegio como parte de la jornada escolar, en momentos distintos a la clase de Lenguaje. Para ello, se eligió a la biblioteca como espacio de encuentro en el que únicamente participaron cada informante y el investigador. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 25 minutos y la escritura de los resúmenes se llevó a cabo durante dos horas previa lectura de los textos por parte de los educandos seleccionados en sus respectivos hogares.

Es importante precisar que la información revelada por los estudiantes en las entrevistas no fue contrastada con otras entrevistas realizadas a sus padres, debido a que el fin último de este instrumento en esta investigación no es confirmar un dato para validar su veracidad, sino conocer la relación de los informantes con el capital cultural que su familia le transmite y la consciencia que tienen sobre su propia introducción en dicho capital cultural.

Como instrumentos para el proceso de recolección de información, se encuentra en primer término, el formato-guía de entrevista semiestructurada mediante el cual se indaga por medio de la formulación de quince (15) interrogantes acerca del capital cultural que poseen los estudiantes y su núcleo familiar. Es decir, el conocimiento acumulado, las valoraciones, percepciones y

puntos de vista en torno al conocimiento escolar y extraescolar por parte de las familias de los educandos (ver anexo C).

En segundo término, se halla el taller valorativo que vincula tres (3) actividades de lectura asociadas con diferentes clases de géneros discursivos, entendidos como:

Enunciados que reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación. (Bajtín, 1982, p. 248).

Dichos géneros discursivos son el narrativo, el argumentativo y el expositivo (Werlich, 1976; Adam, 1985). En el género narrativo, se presenta un texto enmarcado en el campo literario (cuento); en el género argumentativo, se vincula un texto relativo a la opinión (artículo de opinión); y en el género expositivo, se incluye un texto en el área científica (artículo científico). De igual forma, el taller valorativo vincula tres (3) actividades de escritura a partir de la construcción y composición de tres resúmenes, tomando como base cada uno de los tres géneros discursivos y las áreas o campos respectivos en los cuales se sitúan los textos mencionados. Con ello, se rastrea el capital lector de los estudiantes consultados (ver anexo D).

5.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las categorías de análisis se definen como: “conceptos que abarcan elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí, empleados para establecer clasificaciones, agrupar elementos, ideas o expresiones para el análisis cualitativo” (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2007, p. 55). Es decir, representan los factores claves o centrales objeto de interés. Conforme a lo planteado, tanto en la formulación y sistematización del problema como en los objetivos que guían el presente estudio, se definen un total de quince (15) categorías de análisis enmarcadas tanto en el capital cultural (9 categorías) como en el capital lector (6 categorías) de cada uno de los estudiantes indagados, las cuales son:

Categorías asociadas con el Capital Cultural: educación formal de los padres; la biblioteca como bien cultural; acceso a libros; valoración de la lectura; transmisión del capital cultural (Bourdieu, 1987, 1998) en la clase social alta; rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural en la clase social alta; práctica pedagógica local en la familia de clase social alta; consolidación del conocimiento escolar en la familia de clase social alta; y conciencia del aprendizaje extraescolar. Estas categorías surgen de los planteamientos teóricos de Bernstein sobre la regulación que ejercen los padres sobre los hijos y de los planteamientos teóricos de Bourdieu sobre las prácticas de consumo cultural que reproducen el orden social.

Categorías vinculadas con el Capital Lector: supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto; uso de estrategias generalizadoras; jerarquización de información en función de su relevancia; conservación de huellas de estructura global del texto; preservación del sentido del texto; y mantenimiento del léxico original del texto (Kaufman y Perelman, 1999; Ramspott, 1996). Estas categorías funcionan como opciones semánticas que tienen los lectores a la hora de realizar un resumen y que indicarían, según los autores, una forma ideal de realizar este tipo de texto. En las tablas 1 y 2 respectivamente, son presentadas la operacionalización de las categorías de análisis antes mencionadas.

Tabla 1. *Operacionalización de categorías de análisis del estudio concernientes a Capital Cultural*

Ámbito	Categoría de análisis	Definición conceptual ²	Definición operacional	Indicador	Instrumento
Capital Cultural	Educación formal de los padres.	Preparación académica con la que cuentan los padres que les permite desempeñarse en áreas determinadas.	Nivel de estudios de los padres y ocupación.	(Nº de prácticas culturales identificadas / Nº de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Biblioteca como bien cultural.	Lugar silencioso en la residencia apto para lectura, escritura y el estudio en general.	Acciones o actividades desarrolladas en la biblioteca de la residencia.	(Nº de prácticas culturales identificadas / Nº de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Acceso a libros.	Capacidad para la obtención de libros.	Actividades y acciones que le permiten al estudiante relacionarse activamente con material bibliográfico.	(Nº de prácticas culturales identificadas / Nº de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Valoración de la lectura.	Juicios de valor con respecto a la lectura.	Planteamientos a manera de ideas o conceptos que evidencian una postura específica en torno a la lectura.	(Nº de prácticas culturales identificadas / Nº de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Transmisión del capital cultural en la clase social alta.	Transferencia por parte de la familia del orden social al que pertenece el sujeto.	Saberes específicos en el orden cultural que comprenden y apropian los educandos en sus relaciones e interacciones con los padres y familiares en general.	(Nº de prácticas culturales identificadas / Nº de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada

² Las definiciones tanto conceptuales como operacionales corresponden a construcciones propias del autor de este estudio en conformidad con el enfoque y características específicas dadas al mismo.

Ámbito	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador	Instrumento
Capital Cultural	Rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural en la clase social alta.	Función desempeñada por los padres en la promoción de hábitos lectores de sus hijos.	Acciones o actividades desarrolladas por los padres para motivar la lectura en sus hijos mediante el ejemplo.	(N° de prácticas culturales identificadas / N° de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Práctica pedagógica local en la familia de clase social alta.	Proceso de socialización primaria del individuo como antesala de su socialización secundaria en el contexto escolar.	Acciones o estrategias empleadas por los padres para instruir y preparar a los hijos para la escuela.	(N° de prácticas culturales identificadas / N° de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Consolidación del conocimiento escolar en la familia de clase social alta.	Proceso de relación e interacción entre el conocimiento escolar y el conocimiento y prácticas familiares.	Prácticas, acciones o estrategias mediante las cuales los padres legitiman y dan continuidad al conocimiento que va de la escuela a la casa.	(N° de prácticas culturales identificadas / N° de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada
	Conciencia del aprendizaje extraescolar.	Capacidad para el manejo del conocimiento adquirido por fuera de la escuela.	Acciones o estrategias realizadas que evidencian la gestión referente al saber comprendido y apropiado en espacios sociales diferentes a la escuela.	(N° de prácticas culturales identificadas / N° de prácticas culturales indagadas) * 100.	Entrevista semiestructurada

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 2. Operacionalización de categorías de análisis del estudio relativas a Capital Lector

Ámbito	Categoría de análisis	Definición conceptual	Definición operacional	Indicador	Instrumento
Capital Lector	Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto.	Actividad que tiene como objetivo la eliminación de información no relevante para la comprensión del texto escrito.	Omisión de información no relevante o secundaria.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo
	Uso de estrategias generalizadoras.	Acción orientada a generalizar información en pos de su síntesis.	Integración de información o uso de hiperónimos.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo
	Jerarquización de información en función de su relevancia.	Actividad tendiente a la organización lógica de información a partir de criterios definidos.	Reconocimiento de la relación de las unidades informativas y distinción de su pertinencia.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo
	Conservación de huellas de estructura global del texto.	Acción que evidencia el seguimiento de un orden o estructura lógica propia de un texto original o tomado como referencia.	Uso de conectores y tiempos verbales propios de la superestructura del texto.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo
	Preservación del sentido del texto.	Respeto de ideas principales y secundarias del texto en el momento de su abordaje para el desarrollo de actividades asociadas.	Transmisión del planteamiento del texto.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo
	Mantenimiento del léxico original del texto.	Referencia directa e indirecta al vocabulario original del texto tomado como base.	Realización de intertextualidad con el texto original.	(Nº de prácticas lectoras identificadas / Nº de prácticas lectoras indagadas) * 100.	Taller valorativo

Fuente: elaboración propia, 2018.

5.5 POBLACIÓN

La población analizada en el presente estudio está conformada por cuarenta y dos (42) estudiantes que adelantan actualmente su proceso educativo y formativo en el grado 4° de Educación Básica Secundaria del colegio indagado en Santiago de Cali. De estas personas, dieciocho (18) son niños y veinticuatro (24) son niñas, con un promedio de edad de once (11) años, y pertenecientes a los estratos socioeconómicos cinco (5) y seis (6) de la ciudad (clase social alta).

5.6 MUESTRA

La muestra seleccionada para la aplicación de los instrumentos de recolección de información cualitativa (entrevista semiestructurada y taller valorativo) fue escogida de manera intencional, es decir, mediante aquel tipo de muestreo que “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230). La razón principal para la selección intencional de la muestra conformada por ocho (8) educandos clasificados por edad, sexo y nivel de capital cultural, consistió en la gran accesibilidad a ella, lo cual posibilitó un proceso de recolección de información oportuno y la elección de estudiantes con los cuales trabaja actualmente el investigador en su condición de docente. Ello en aras de mejorar su práctica docente y adelantar acciones orientadas a un seguimiento en el corto y mediano plazo.

De este modo, se seleccionan cuatro estudiantes (dos niñas y dos niños) con un nivel alto de capital cultural en términos de habilidades lectoras y escritoras, grado de estudio, ocupación y frecuencia de lectura de los padres, al igual que en lo referente a prácticas y experiencias educativas extracurriculares o por fuera de la institución educativa desarrolladas como parte de su vida cotidiana; y cuatro educandos (dos niñas y dos niños) con un nivel de capital cultural inferior a los anteriores. Ello con el propósito de obtener información que incluya las principales características del grupo poblacional abordado. Los nombres de los participantes de esta

investigación fueron cambiados para proteger su identidad y sus seudónimos son los siguientes: Samuel, Lorenzo, Sara, Sofía, Simón, Elena, Luis y Laura.

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La descripción y análisis de los resultados del presente estudio toma como referencia el capital cultural y el capital lector en el grupo de estudiantes indagado. Estos aspectos se abordan a partir de las quince (15) categorías de análisis referidas anteriormente en el apartado 6.4 de la metodología, relacionadas con dichos ámbitos. En el caso del capital cultural, se toma como referencia la información recopilada producto de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, y en lo que respecta al capital lector, a partir de las producciones realizadas por los educandos con motivo del desarrollo del taller valorativo propuesto. Lo anterior que es detallado a continuación, se constituyó en el fundamento principal para la identificación de los códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de estudiantes abordado; el reconocimiento de los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo escolar; y el planteamiento de acciones educativas encaminadas al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo de educandos analizado. Esto último como parte de las recomendaciones formuladas al final del trabajo.

6.1 CAPITAL CULTURAL EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES ANALIZADO

Para la determinación desde una perspectiva general de la incidencia de los nueve (9) aspectos o categorías de análisis indagadas en lo correspondiente al capital cultural de las familias de cada estudiante (educación formal de los padres, biblioteca como bien cultural, acceso a libros, valoración de la lectura, transmisión del capital cultural, rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural, práctica pedagógica local en la familia, consolidación conocimiento escolar en la familia y conciencia del aprendizaje extraescolar), se establecieron dos niveles: positivo (+) y negativo (-). El primero, quiere decir que el factor consultado está

presente en el educando, y el segundo, indica lo contrario, es decir, que está ausente en el estudiante. De igual manera, se relacionan los porcentajes respectivos producto de la aplicación de los indicadores antes mencionados, a cada una de las categorías de análisis definidas. Para determinar la ausencia o presencia de cada factor en el entorno familiar de cada estudiante, fueron analizadas tres (3) veces tanto sus respuestas específicas otorgadas en las entrevistas aplicadas como los comentarios, acotaciones o precisiones realizadas en el proceso que sirvieron de marco de referencia fundamental para rastrear cada uno de los factores objeto de interés.

De este modo, Sofía es quien cuenta con todas las prácticas culturales que la proveen de un capital cultural más acorde con el orden académico escolar, debido a que registró nueve signos positivos de nueve posibles (100%). Le siguen Samuel, Sara y Simón, con ocho signos positivos cada uno (88.8%), los cuales aún pueden ser considerados prestigiosos en cuanto su nivel cultural, y Laura, Lorenzo y Elena con siete signos positivos (77.7%), seis signos positivos (66.6%) y seis signos positivos (66.6%), respectivamente, quienes se benefician de un capital cultural que no es el más elevado, sin llegar a ser escaso. En último lugar, está Luis con apenas cuatro signos positivos (44.4%) quien cuenta con menos prácticas culturales en su entorno familiar (ver tabla 3).

Tabla 3. Aspectos presentes y ausentes en el Capital Cultural de las familias de cada estudiante de grado 4º del colegio indagado

Nombre de Estudiante	Categorías									
	Educación formal de los padres	Biblioteca como bien cultural	Acceso a libros	Valoración de la lectura	Transmisión del capital cultural	Rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural	Práctica pedagógica local en la familia	Consolidación conocimiento escolar en la familia	Conciencia del aprendizaje extraescolar	%
Samuel	+	-	+	+	+	+	+	+	+	88.8
Lorenzo	+	-	+	+	-	+	-	+	+	66.6
Sara	+	+	+	+	+	+	-	+	+	88.8
Sofía	+	+	+	+	+	+	+	+	+	100
Simón	+	+	+	+	+	+	-	+	+	88.8
Elena	+	-	+	+	-	+	-	+	+	66.6
Luis	-	-	+	+	-	+	-	+	-	44.4
Laura	+	-	+	+	+	+	-	+	+	77.7

Fuente: elaboración propia, 2018.

En la tabla 4, se presenta la clasificación respectiva para cada uno de los estudiantes de acuerdo a las prácticas culturales con las que cuentan y las que les hacen falta o se encuentran ausentes en su contexto familiar.

Tabla 4. *Clasificación de los estudiantes de grado 4º del colegio indagado según su nivel de Capital Cultural*

Características	Nombre de estudiante
Goza de todas las prácticas culturales que favorecen su capital cultural.	Sofía
Aún pueden ser considerados como prestigiosos por su capital cultural.	Samuel, Sara y Simón
Su capital cultural carece de algunas prácticas culturales que podrían favorecerlo(a).	Lorenzo, Elena y Laura
Goza de pocas prácticas culturales que favorecen su capital cultural.	Luis

Fuente: elaboración propia, 2018.

Conforme a lo anterior, se puede decir que en su orden Sofía, Samuel, Sara y Simón son los estudiantes que han tenido mayores prácticas y experiencias relativas al aprendizaje temprano desde sus respectivos contextos familiares, lo que les ha permitido incrementar sus posibilidades de preparación, compromiso y desempeño en el entorno escolar como punto de partida esencial para el desarrollo temprano del lenguaje y la comprensión, apropiación del conocimiento. Al respecto, Tamis y Rodríguez (2008) destacan tres aspectos claves relativos a las vivencias y experiencias del sujeto en el ámbito familiar que son determinantes en la adquisición del lenguaje y aprendizaje: “actividades de aprendizaje (por ejemplo, lectura diaria de libros), la calidad de la dedicación de los padres y las madres (por ejemplo, capacidad de respuesta) y los materiales de aprendizaje (libros y juguetes adecuados para la edad de los niños)” (p. 4-5). Los cuatro estudiantes mencionados encuentran en su ambiente familiar un espacio en el cual directa e indirectamente son promovidos y gestionados dichos tres aspectos.

Por su parte, al dar una mirada específica y detallada a cada uno de los nueve (9) aspectos o categorías de análisis consultadas en lo referente al capital cultural de las familias de cada educando, se resaltan diversidad de planteamientos que permiten construir un panorama de la situación al respecto que presenta el grupo escolar indagado. En las líneas siguientes, se hace alusión a los factores más destacados en torno al asunto.

6.1.1 Educación formal de los padres

De los ocho estudiantes entrevistados, cuatro conocen con seguridad el nivel de estudios de sus padres y sus ocupaciones; en contraste con la otra mitad que tiene ideas vagas o duda al responder sobre la formación de sus padres. Luis no conoce esta información sobre sus padres porque vive con una tía (quien es profesora de inglés) y argumentó que fue algo de lo que se enteró hace mucho tiempo y por eso no lo recuerda. Sin embargo, refirió que sus padres sí han tenido procesos de formación profesional.

Todos los estudiantes han sido educados o han crecido bajo la influencia de adultos que han tenido una formación de nivel profesional, aunque sólo tres han alcanzado el nivel de maestría (las madres de Lorenzo y Sofía, y el padre de Simón). La madre de Sofía alcanzó el grado de doctorado, según afirma la estudiante. Es de anotar que las ocupaciones de estos padres y madres de familia se relacionan con la gerencia, el sector financiero, el educativo y, en un caso específico, el sector científico. Para Bernstein (1971), la alta especialización del trabajo de los padres, el desarrollo de tareas complejas en el plano simbólico y alejadas del esfuerzo físico y repetitivo marcan el escenario para la articulación de un código lingüístico elaborado. Es de suponer que este historial y ambiente familiar de contacto temprano con la especialización del conocimiento permite a estos ocho educandos tener ventajas adaptativas al sistema escolar que privilegia el código elaborado.

En la muestra de estudiantes consultados no es uniforme el nivel de conocimiento que los educandos tienen sobre los antecedentes educativos y el presente laboral de sus padres, pero sí es claro que todos tienen conciencia acerca de la relación entre sus padres y la educación. Así mismo, los estudiantes demuestran su temprana inserción en el capital cultural familiar al

comprender la pregunta sobre el nivel de estudios y la ocupación, aunque en casi todos los casos, excepto en el de Sofía, fue necesario reformular la pregunta. Es de resaltar que la madre de Sofía es quien tiene el nivel de estudios más alto y esta estudiante no necesitó ayuda para responder a la pregunta. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en los siguientes fragmentos de las entrevistas aplicadas:

Investigador: ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

Lorenzo: Mi madre estudia mucho y logró hacer la maestría.

Investigador: ¿En qué?

Lorenzo: No sé... creo que en ventas o algo así.

Investigador: ¿En qué? ¿Ventas?

Lorenzo: Creo, porque ella trabaja en una empresa: Brilla, ¿sabes cuál es? (Lorenzo, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Investigador: ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre? ¿Tu madre es profesional?, ¿ha hecho una maestría?, ¿un doctorado?

Sofía: Sí, eh..., sí a todas las anteriores.

Investigador: ¿Sabes en qué?

Sofía: Ella ha hecho un doctorado, una maestría y es profesional.

Investigador: ¿Pero sabes en qué especialidad del conocimiento?

Sofía: Ah, sí, ella es... economista financiera. (Sofía, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Para Bernstein (1971), la familia se constituye en un dispositivo de reproducción y control del orden social que, a su vez, es legitimado en la educación como institución social. En este sentido, los ocho educandos de este estudio se enmarcan en familias de clase prestigiosa por su acceso a los bienes materiales y culturales, que les brindan la coherencia necesaria entre la familia, la escuela y el orden social que los contiene.

6.1.2 Biblioteca como bien cultural

Samuel, Lorenzo, Elena y Luis no tienen biblioteca en su casa y guardan los libros en cajones, repisas o sobre un escritorio. Mientras que Sara, Sofía, Simón y Laura, sí cuentan con biblioteca; sin embargo, la última estudiante referida reconoció que no es un espacio importante en su casa porque está en el cuarto de huéspedes. Todos manifiestan tener libros de literatura, en

su generalidad narrativa contemporánea, y provienen, en su mayoría, de los pedidos que el colegio les ha hecho año tras año. Sara y Sofía comparten el espacio de sus bibliotecas para sus libros y los de sus padres; por otro lado, Simón tiene una biblioteca y su hermano otra. Sofía fue la única en afirmar que la biblioteca es un lugar muy importante en su casa, porque está en el estudio, y este es el lugar en el que pasa la mayor parte del tiempo cuando está en su residencia. Es relevante anotar que Sofía es quien tiene la madre con el mayor grado de estudios en la muestra (doctorado). En los siguientes testimonios entregados por Samuel y Simón se identifica lo anterior:

Investigador: Ok. Y hablando de eso, ¿hay biblioteca en tu casa?

Samuel: Eh... no.

Investigador: ¿Ni siquiera una pequeña?

Samuel: No.

Investigador: ¿O sea que no hay libros en tu casa?

Samuel: Pues sí, pero, o sea, biblioteca como tal no. O sea, yo tengo unos libros por ahí, pero una biblioteca como tal no.

Investigador: ¿Y dónde están puestos esos libros?

Samuel: En mi escritorio. (Samuel, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Investigador: ¿Hay una biblioteca en tu casa?

Simón: Sí.

Investigador: ¿Qué tan grande es esa biblioteca?

Simón: Pues... tengo dos: una es mía y otra es de mi hermano, que compartimos. Eh... la mía es co... es menos grande, y la de mi hermano es... bastante grande.

Investigador: ¿Ocupan un lugar importante en tu casa esas bibliotecas?

Simón: Sí.

Investigador: ¿Por qué puedes decir eso?

Simón: Pues porque... la verdad, eh..., todos los días mi hermano y yo le... leemos y siempre revisamos con... en la biblioteca qué libro no ha leído o que no me acuerdo, y siempre la utilizamos. (Simón, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Según Bernstein (1971), en la familia del código elaborado debe haber una fuerte clasificación entre el silencio y el ruido, para lo cual se requiere un lugar especializado de silencio. Aparece aquí una diferencia al interior de esta muestra de estudiantes que, aunque pertenezcan a la misma clase social, sólo la mitad de ellos posee una biblioteca que opera como lugar relevante de la casa por su valor y significado. Sin embargo, todos tienen un espacio clasificado que funciona como receptáculo de libros, lo que demuestra que este bien cultural hace parte de sus posibilidades económicas y culturales.

De igual modo, los educandos tienen fácil acceso a sus diferentes bibliotecas o estantes, porque pueden tomar libros de estos muebles según su voluntad o necesidad. La biblioteca funciona para estas familias, como el lugar, espacio, sea pequeño o grande, para acumular los libros que han sido leídos, sinónimo de su estatus cultural en la sociedad. Así mismo, es de subrayar que los ocho estudiantes de la muestra tienen acceso a una biblioteca en el colegio, como lugar especializado de silencio que encuentra su referente, en mayor o menor medida, en sus respectivas casas. La noción de biblioteca es reconocida inmediatamente por todos y no resulta necesario reformularles la pregunta, mostrando de este modo cómo la familia contribuye a reproducir el orden de la escuela.

6.1.3 Acceso a libros

Samuel, Lorenzo, Sara, Sofía, Elena, Luis y Laura manifestaron que cuando quieren un libro, lo compran. Sofía los pide como opción cuando le preguntan qué quiere de regalo. Sara y Luis, además de comprarlos, los piden prestados y en el caso particular de Simón, los solicita prestados de la Biblioteca Departamental, señalando el hecho de que su tía es la directora de esta institución gubernamental, este es el único estudiante que no manifestó comprar libros, aunque en su casa hay dos bibliotecas (la suya y la de su hermano). Es de anotar que todos los educandos hicieron referencia a libros de literatura infantil y juvenil.

Para Bourdieu (1998); Bourdieu y Passeron (2001), las clases sociales se reproducen gracias a la acción pedagógica de la escuela y la acción pedagógica de la familia. En esta dirección, la familia opera como un dispositivo que moldea relaciones sociales que validan las prácticas de consumo cultural, así, un bien simbólico como el conocimiento que contiene los libros se convierte en un bien de comunicación del conocimiento. En este orden de ideas, las familias de los ocho educandos se constituyen en espacios donde se concreta el consumo cultural manifestado en la facilidad para acceder a los libros, ya sea comprados o prestados. Estas relaciones sociales fuertemente clasificadas, en el sentido de Bernstein, introducen a los ocho estudiantes en un entorno estrechamente ligado al equipamiento tecnológico cultural (libro) al que tiene acceso el resto de su clase social. Nuevamente, aparece una coherencia entre la escuela,

que ostenta a la biblioteca como templo del saber depositado en libros, y la familia, que tiene acceso no restringido a la compra y préstamo de estos objetos.

De este modo, los estudiantes cuentan con artefactos culturales domésticos como los libros que representan una de las tres formas de existencia del capital cultural: *el estado objetivado* (Bourdieu, 1987) y que, a su vez, son requeridos en la escuela para consolidar el código elaborado como el dominante. Esto evidencia su lugar de privilegio en un orden social en que no todos tienen la misma capacidad de acceso a los bienes culturales. En el caso de estas familias, sus hogares están dispuestos para que la estructura social entre en forma de bien cultural y simbólico. Evidencia de ello es lo expuesto en las siguientes respuestas provenientes de Sara y Laura:

Investigador: Si lees un libro, ¿dónde lo obtienes?

Sara: O de acá de la biblioteca o prestado, pues de una amiga de mi mamá o algo, o de una feria del libro.

Investigador: ¿Lo compras?

Sara: Sí. (Sara, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Investigador: Si lees un libro, ¿dónde lo obtienes?

Laura: ¿Cómo así?

Investigador: Cuando tú tienes un libro en tu poder, ¿de dónde vino ese libro?

Laura: Pues depende, porque si ese libro mi papá me dice que me lo lea, pues viene de él, pero si yo me intereso por ese libro, pues yo insisto en que me lo compren. (Laura, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Otro aspecto a subrayar relacionado con la biblioteca como bien cultural y el acceso a los libros que tienen los estudiantes, es que a pesar de las características, dinámicas y tendencias sociales presentadas actualmente en términos de las diversas posibilidades de acceso a material bibliográfico y documental en general mediante los diferentes recursos y herramientas tecnológicas (portales web, bibliotecas virtuales, audiolibros, libros en formato electrónico, repositorios institucionales virtuales, bases de datos electrónicas, material audiovisual, entre otros); los estudiantes no han perdido el uso tradicional de estas fuentes de información y conocimiento. Ello se explica debido a que, si bien los educandos pertenecen a la generación del siglo XXI, tienen la influencia de sus padres que pertenecen a una generación anterior, en la que nacieron, crecieron y se desarrollaron, percibiendo a la biblioteca como principal espacio de saber

por excelencia y a los libros impresos o en medio físico como recursos claves para la consulta y la ampliación de conocimientos, los cuales podían transportar a diferentes lugares destinados para sus prácticas educativas. He aquí un ejemplo claro de una de las formas de transmisión del capital cultural: *estado incorporado*.

6.1.4 Valoración de la lectura

Todos los educandos manifestaron que leen por diversión, pero Sofía y Simón agregaron que también leen por obligación, sin embargo, aclararon que entienden como una obligación las lecturas del colegio. Lo anterior no excluye que tienen la posibilidad de leer por placer. Así mismo, Lorenzo consideró que leer es una regla, aunque él lo dijo como una regla que se autoimpuso con su madre. Todos los estudiantes dijeron que les gusta leer, Sofía manifestó que le encanta dicha práctica. Únicamente Sofía, Elena y Luis afirmaron de modo explícito el género literario que les agrada, ciencia ficción, fantasía y mitología, respectivamente. Todos expresaron que leen literatura, específicamente historias, excepto Simón, quien lee temas de su zona de confort, es decir, sobre fútbol y libros como biografías de jugadores de ese deporte. El siguiente fragmento de la entrevista aplicada a Elena permite detectar lo antes expuesto:

Investigador: ¿Y en algunas ocasiones lees?

Elena: Sí, me encanta leer.

Investigador: ¿Bastante?, ¿poco?

Elena: Mucho.

Investigador: ¿Qué lees, Elena?

Elena: Eh... Harry Potter, eh..., series. Me gustan los libros largos y normalmente en sagas.

Investigador: ¿Te gustan los libros de literatura, de historia, de ciencias?

Elena: Mmm... no sé, técnicamente siempre leo como... eh... libros como... mis libros favoritos son los de fantasía, como Harry Potter, que es como... que mezcla la fantasía con la realidad, y porque Harry Potter es mi saga favorita, entonces...

Investigador: ¿Tus padres te hacen leer por diversión u obligación?

Elena: Por diversión. (Elena, entrevista, 22 de octubre de 2018)

La lectura es una práctica social avalada por la escuela que representa un signo de prestigio intelectual y cultural. Los educandos de este estudio expresaron acerca de ella “lo correcto”, aquello que la familia y la escuela esperan oír, es decir, que les gusta. Al interior de las familias de los ocho estudiantes de la muestra, la lectura tiene un lugar privilegiado dentro de las prácticas

pedagógicas locales y, por eso, se brinda el espacio clasificado y los artefactos necesarios para que sea ejecutada. Lo anterior, se constituye en algunas de las muestras claras de maneras de existencia del capital cultural como el estado incorporado y el estado objetivado (Bourdieu, 1987).

Para Bourdieu (1998), la lectura es una de las formas de consumo cultural con sus particularidades. En los ocho informantes del estudio, la primera manifestación de la lectura es desde el yo, se expresa con frases como “me gusta leer”, “estoy leyendo” o “leo”. Es una lectura que en primera instancia se realiza para sí mismo. Del mismo modo, Bourdieu (1998) explica que cuando se le pregunta a alguien sobre lo que lee, el sujeto se pregunta sobre qué merece ser mencionado entre lo que lee, a esto él lo llama el “efecto de legitimidad”, porque la gente responde lo que le parece socialmente legítimo. Así, según el nivel de instrucción de sus padres y su origen social, los ocho estudiantes saben que valorar la lectura positivamente confirma y mantiene su lugar en el orden social.

6.1.5 Transmisión del capital cultural en la clase social alta

Samuel, Sara, Sofía, Simón, Luis y Laura afirmaron que sus padres comparten con ellos conocimientos de sus profesiones, aunque Lorenzo no logró precisar qué conocimientos o qué información específica, agregando con respecto a este tema que el intercambio se reduce a hablar de cómo les fue en el trabajo. Por su parte, Elena, afirmó que le ayuda a su madre a hacer decoraciones, pero no hablan de su trabajo, ni de su profesión (es profesora graduada en psicología). Samuel y Laura dijeron que aprenden términos específicos de la profesión de sus padres, aunque Laura aprende también sobre el funcionamiento de algunas máquinas. Simón ha aprendido muchas cosas de su padre, por ejemplo, las matemáticas, aunque no refirió conocimiento específico sobre el sistema bancario, que es donde trabaja su padre. Quien pudo verbalizar de modo más especializado el conocimiento de su madre, fue Sofía, debido a que, a su manera, reprodujo el discurso de su madre acerca de cómo funciona su trabajo como economista financiera. Ello se puede evidenciar en el siguiente apartado de la entrevista aplicada a la estudiante en mención:

Sofía: Sí, ella es economista financiera. Lo que hace un economista financiero es que cuando... digamos... un ejemplo, mmm... La 14, como es un supermercado, ellos en sí, aparte de hacer sus propios productos, ellos le tienen que pagar por mensualidad, o pues diferente tipo de fecha, una cantidad de di... de dinero a unos proveedores, entonces digamos que, como eso es por meses, los proveedores necesitan el dinero como ya porque pues las facturas y todo eso es ya. Entonces lo que hacen los economistas financieros es un acuerdo, por así decirlo, con los proveedores para que cuando llegue la fecha ellos inviertan, digamos, la mitad del dinero, o lo que ellos quieran invertir, y al final se les da el doble si la otra parte del trato acepta. Sería, en este caso, La 14.

Investigador: ¿Cómo aprendiste todo esto que me estás diciendo?

Sofía: Porque... mi mamá me lo dijo mientras que estábamos cenando ayer. (Sofía, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Para Bernstein (1971), los factores de clase regulan la comunicación al interior de la familia, el control es fuertemente ejercido para determinar lo que se transmite y para dejar claro los roles de quién lo hace y de quién recibe la transmisión. Las familias de los ocho estudiantes de la muestra son, según Bernstein (1990), “posicionales”, porque su estatus de autoridad está ligado a su posición social, de este modo, es claro por qué seis de los ocho educandos reciben información referente al trabajo de sus padres, debido a que de esta manera la familia transmite a sus hijos el orden social al que pertenece.

Por otro lado, para Bourdieu (1991), el capital debe ser reproducido para que sea dominante, tanto el económico como el social y el cultural. Por tanto, en el caso de este estudio, se evidencia cómo los padres transmiten y reproducen su capital académico, puesto que su posición social, tipo y lugares de trabajo obedecen a su formación, de tal modo que sus hijos deben reconocer ese capital para que en un futuro puedan seguir siendo parte de él. Estos estudiantes, excepto de modo evidente Lorenzo y Elena, están recibiendo un conocimiento que es considerado universal, legítimo y dominante, el cual ya es utilizado en la escuela como base de su currículo para reproducir el orden social. En consecuencia, los estudiantes que aprenden términos, funciones, lógicas o procesos de las profesiones de sus padres logran llegar equipados a la escuela para afrontar el aprendizaje del conocimiento institucionalizado.

6.1.6 Rol del padre/madre como ejemplo de consumo cultural en la clase social alta

Los ocho estudiantes de la muestra afirmaron que sus padres sí leen, pero no todos los mismos tipos de textos ni con la misma frecuencia. Samuel dijo que su padre lee noticias e informes del trabajo en físico y digital. Lorenzo, manifestó que tanto su padre como su madre leen en impreso y digital, pero libros sólo en impreso. Sara planteó que su madre lee en formato físico y que su padre no lee tanto, porque él ya leyó mucho en el pasado. Sofía explicó que su madre lee en impreso y digital. Simón comunicó que su madre y su hermano mayor leen libros impresos, aunque no ve leer a su padre. Elena dio a conocer que su padre lee en impreso y digital; no obstante, su madre no lee, pero sí lo hace una tía, la cual es importante en su trayectoria lectora porque la motivó a leer Harry Potter. Luis dijo que no ve leer a sus padres porque no vive con ellos, pero sí a su tía con quien vive. Por último, Laura, afirmó que sus padres leen, al parecer, libros de autoayuda o libros de liderazgo que la madre utiliza en la gestión de su propia empresa.

Lorenzo y Sofía leen con sus madres con frecuencia en un horario previamente establecido de aproximadamente media hora, los otros educandos leen con sus padres con poca frecuencia, sólo cuando ellos lo solicitan y cuando hay el tiempo para hacerlo. Sólo Lorenzo, Sofía, Simón y Laura llevan libros en las maletas si van de viaje, los otros no. Como se mencionó en la categoría anterior, la transmisión y reproducción del capital cultural y de las relaciones sociales se da en el seno de la familia, se continúa y se confirma en la escuela. Los ocho informantes del estudio han tenido momentos y posibilidades de iniciación en la lectura como práctica social, los cuales han sido estimulantes o activadores en mayor o menor medida y provienen de la figura adulta más inmediata, los padres, excepto en el caso de Luis que vive con su tía, como se evidencia en las propias palabras de este último estudiante referido:

Investigador: ¿Tus padres leen?

Luis: Mmm... mi papá no lo sé, pero mi mamá a veces.

Investigador: ¿Tú ves leer a tu mamá?

Luis: Mmm... La he visto leer pocas veces, pero sí.

Investigador: ¿Qué lee?, ¿libros?, ¿periódicos?, ¿revistas? ¿Los lee impresos o en dispositivos digitales?

Luis: Mmm... lee periódicos, libros, y a veces los lee impresos y... o en digitales.

Investigador: ¿Ellos leen contigo?

Luis: A veces.

Investigador: ¿Con qué frecuencia?

Luis: Mmm... de cinco en cuatro, cuatro.

Investigador: No entiendo.

Luis: O sea que de una escala de cinco en cuatro...

Investigador: Ah, ya. ¿Pero con qué frecuencia a la semana, por ejemplo?

Luis: Mmm... casi nunca porque mi mamá vive en un lado y yo vivo en otro.

Investigador: Ok. ¿Y la persona con quien vives, lee contigo?

Luis: Sí.

Investigador: ¿Con qué frecuencia?

Luis: Con frecuencia bastante.

Investigador: Bastante. Ok. Y cuando lee contigo esa persona, ¿qué lee?

Luis: Mmm... mis libros o a veces libros de ella.

Investigador: ¿Quién es?

Luis: Mi tía. (Luis, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Es necesario destacar que estos padres funcionan como ejemplo de consumo cultural, así sea ocasional, pero lo legitiman desde el momento en que se favorece la compra de libros. De este modo, están contribuyendo a la configuración de hábitos de lectura que en el futuro pueden consolidarse gracias al papel de la escuela. Por tanto, la lectura como acto individual, como un encuentro entre el lector y el texto, como un acto que se realiza, no para memorizar como una liturgia, sino para saber y disfrutar, sigue siendo transmitida de padres a hijos, vinculando a los sujetos en esta práctica dominante en la escuela.

6.1.7 Práctica pedagógica local relacionada con el lenguaje, la lectura y la escritura en la familia de clase social alta

Samuel y Sofía hablan con sus padres acerca de lo que leen, estableciendo un diálogo en torno al contenido de las lecturas realizadas, es decir, sus padres también les hablan a ellos acerca de sus lecturas. Lorenzo, Sara, Simón, Elena y Luis hablan a sus padres de lo que leen, pero estos últimos no les comparten acerca de sus prácticas lectoras. Laura no habla a sus padres de lo que lee, pero su madre sí le cuenta de sus lecturas. Samuel, Sara, Simón, Luis y Laura hablan de qué trata la lectura en el sentido de cuál es el tema del libro o qué cuenta la historia. Samuel intercambia opiniones con sus padres acerca de lo que lee, mientras que Sara pide la aprobación. Lorenzo hace preguntas sobre el significado de las palabras desconocidas en lo que lee. Por otro lado, Sofía definió su experiencia como un club de lectura y dijo que cada vez aumenta el grado

de complejidad de las conversaciones y por eso entiende cada vez menos lo que su madre le explica.

Estas dinámicas familiares se enmarcan en un paradigma tradicional que concibe a la lectura como la capacidad de decir de qué trata un texto y la capacidad de emitir un juicio sobre él. No hay en la práctica pedagógica local, excepto en el caso de Sofía, un abordaje del texto como una red de significados que pueden ser comprendidos y cuestionados activamente por el lector. Sin embargo, aunque la forma de hablar sobre la lectura no es especializada, sigue funcionando como proceso de control, clasificación y distinción social, debido a que los educandos, al contar de qué tratan sus lecturas, privilegian lo socialmente aceptado y excluyen lo que no sería válido para sus padres. Ello guarda estrecha relación con la consideración de Compton (2007) con respecto a las denominadas expresiones correctas en torno a la lectura como: “me encanta leer” y “la lectura es importante”, las cuales evidencian el estado incorporado como forma de existencia del capital cultural.

La práctica pedagógica local de los educandos del estudio regula su ritmo y los prepara mejor para evitar desencuentros con el discurso escolar. El método de pregunta-respuesta y la emisión de juicios sobre lo que se lee es parte de las primeras estrategias oficiales que emplea el sistema educativo para verificar el conocimiento, de este modo, nuevamente aparece una concordancia entre la familia y la escuela como escenarios que transmiten el orden social mediante sus prácticas de socialización. Lo expuesto se denota en los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas aplicadas a Samuel y Sara:

Investigador: ¿Hablas con tus padres sobre lo que lees?

Samuel: Eh... sí.

Investigador: ¿Qué conversaciones tienen acerca de lo que lees?

Samuel: Eh... pues, o sea, ellos me preguntan que qué tal está mi libro y yo les cuento, y ellos me dicen que está súper chévere, o cuando leemos un texto del colegio, eh..., yo les digo y ellos, eh..., me dicen...

Investigador: ¿Con tus padres lees en inglés y en español?

Samuel: Eh... sí

Investigador: ¿Con ambos?

Samuel: En inglés leo más con mi papá.

Investigador: ¿Y ellos hablan contigo acerca de lo que ellos leen?

Samuel: Eh... pues sí, o sea, por ejemplo, si ellos leen una noticia, por un ejemplo, de... de lo que pasó que encontraron unas niñas fumando, ellos me cuentan que leyeron eso... (Samuel, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Investigador: Entiendo. ¿Hablas con tus padres sobre lo que lees?

Sara: Sí.

Investigador: ¿Cómo son esas conversaciones?

Sara: Pues normalmente les explico el tema del libro... y normalmente se los hago aprobar porque muchas veces no es que les guste tanto, eh..., algún libro que yo lea o algo así.

Investigador: ¿Ellos hablan contigo acerca de lo que ellos leen?

Sara: No... No. Más que yo no sé... que yo se los pregunte, no. (Sara, entrevista, 22 de octubre de 2018)

6.1.8 Consolidación del conocimiento escolar en la familia de clase social alta

Todos los estudiantes piden ayuda a algunos de sus padres cuando no pueden realizar una tarea por sí solos. Simón acude, en primera instancia, a su empleada del servicio o a su hermano, porque sus padres están trabajando cuando él los necesita, pero después de agotar estos recursos acude a su padre como el mismo lo afirma:

Investigador: Muy bien. Si tú necesitas ayuda para hacer una tarea, ¿a quién acudes?

Simón: A la que me cuida en la casa porque mis papás están trabajando, a mi hermano y... al final... no... yo no quiero tanta... tanta ayuda de mi... mamá, pero sí mucha de mi papá. (Simón, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Elena distingue entre su madre si son tareas en inglés, porque ella es bilingüe, y su padre para las asignaturas que son en español. Luis acude a su mamá cuando la ve, pero la mayoría de las veces a su tía, que es con quien vive. Laura hace sola las tareas de inglés y pide ayuda en las otras asignaturas a su madre. Sara y Sofía complementan la ayuda de sus padres con la búsqueda en *Google*.

Con respecto a la anticipación de conocimientos, todos los estudiantes la han tenido en casa con sus padres, excepto Elena, quien dijo recibir conocimientos de sus amigas o primas. Samuel refirió haber aprendido aspectos sobre el cosmos antes de estudiarlos en el colegio; Lorenzo, Sofía y Luis fueron instruidos en las tablas de multiplicar antes de ver el tema en el colegio; Simón recibió con antelación explicaciones sobre el plano cartesiano; Sara y Laura saben que

están adquiriendo conocimientos, aunque no los especificaron, pero Sara consideró que los verá después en el colegio. Por el contrario, Laura manifestó no saber si lo que ha aprendido sobre química o sobre las bacterias en casa, luego lo verá en el colegio. Lo expuesto es registrado en el siguiente testimonio:

Investigador: ¿Tus padres te han enseñado cosas que luego has visto en el colegio?

Laura: Pues... yo creo que... no sé, porque yo no sé si voy a ver unas cosas que me dijo mi mamá de eso de... química y todo eso. No sé si las voy a ver, pero ella... a ver... pues una vez me contó sobre... unas bacterias y todo eso. No sé si lo voy a ver. (Laura, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Por su parte, Sara y Sofía no reciben revisión constante de sus tareas, esta última explicó que no requiere esta revisión porque cuando no entiende algo, le pregunta directamente al profesor, mientras que los demás informantes sí reciben revisión semanal de sus deberes escolares. Estas intervenciones se dan con preguntas y respuestas en las que los padres piden a sus hijos que revisen una parte del trabajo o que lo completen, también funcionan dando una última mirada de aprobación al trabajo para ser considerado como terminado.

Para Bernstein (1971, 1989, 1990), el modo en que una sociedad clasifica, distribuye y transmite el conocimiento, demuestra la distribución del poder y del control social. En esta línea, los ocho educandos del estudio han sido instruidos en conocimientos oficiales que hacen parte del currículo de la escuela; esto ha sido posible porque sus padres o personas adultas de su entorno los dominan, revelando que pertenecen a sectores de la sociedad que gozan del acceso a dichos conocimientos legítimos por el discurso oficial de la escuela.

La experiencia educativa de estos estudiantes está siendo regulada por el conocimiento educativo, institucional y escolarizado. Los educandos, desde sus hogares, están recibiendo un conocimiento formal que ha alcanzado o alcanzará su realización en el currículo, la pedagogía y la evaluación en la escuela. Los padres y sus hijos conocen muy bien los límites de los contenidos escolares y no escolares. Esto muestra la fuerte clasificación entre el conocimiento sin una función social y el conocimiento especializado que se usa para aprender un campo específico del saber avalado por la escuela. En este contexto, la enmarcación en la relación entre padres,

haciendo el papel de maestros, e hijos, haciendo el papel de alumnos, es fuerte, porque los límites de lo que puede ser transmitido está determinado por lo que los adultos enseñan a los niños, por los medios de comunicación, redes sociales, cine y otras plataformas de construcción cultural que les recomiendan ver y por la revisión de tareas que garantiza que los menores aprendan el conocimiento especializado de la escuela.

6.1.9 Conciencia del aprendizaje extraescolar

Todos los educandos indagados, excepto Luis, tienen conciencia de aprendizaje por fuera del colegio. En el caso de Luis, dijo que no aprende por fuera de la institución escolar debido a que no es lo mismo el proceso de adquisición de conocimientos en un espacio diferente a la escuela que en esta última que se especializa precisamente en ello. Esta situación se denota en las propias palabras del estudiante en referencia:

Investigador: ¿Consideras que aprendes por fuera del colegio?

Luis: No.

Investigador: ¿No aprendes nada en tu casa hablando, leyendo o viendo contenido en internet o en televisión?

Luis: Mmm... a veces sí y a veces no.

Investigador: ¿Me podrías explicar cómo a veces sí?

Luis: Como cuando... a veces no entiendo algo de matemáticas me explican con un video de que expliquen esa cosa y ya entiendo y... y eso.

Investigador: ¿Y hay videos que tú busques por ti mismo?, ¿de tu interés?

Luis: Mm-mmm.

Investigador: ¿No buscas contenido en internet ni en la televisión?

Luis: Eh... veo Netflix, pero... nada más

Investigador: ¿Y qué ves en Netflix?

Luis: Veo series, películas...

Investigador: ¿Y sientes que aprendes algo de allí?

Luis: Mm-mmm.

Luis: ¿No?

Luis: Mm-mmm.

Investigador: Bueno. ¿Por qué sientes que no aprendes?

Luis: Porque... no es como... lo que te enseñan en el colegio. (Luis, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Samuel afirmó que aprende viendo televisión, hablando con sus padres y con sus amigos; considera que conoce vocabulario nuevo al cual le busca el significado. Lorenzo quien aprende leyendo y compartiendo con sus padres, manifestó que por orientación de su padre ve el canal

televisivo NatGeo y ha aprendido sobre su animal favorito, el búho. Sara, aprende hablando y leyendo, aunque siente que aprende más estando sola.

Por su parte, Sofía explicó que aprende hablando, observando y pensando. Le gusta ver el canal televisivo History Channel y aprender sobre mitología y el mundo antiguo, aunque su mayor fuente de conocimiento es su madre. Simón, aprende en su casa, en su academia de fútbol, leyendo y viendo documentales de magia en Netflix. Elena, no aprende leyendo, sino de sus primas que estudian francés y japonés, como se evidencia en sus propias afirmaciones con respecto al particular:

Investigador: ¿Puedes decir que aprendes por fuera del colegio?

Elena: Sí

Investigador: ¿En la casa?

Elena: Eh... Sí, un poco, a veces. De hecho, yo tengo una prima que está estudiando japonés y otra que está estudiando francés, entonces... entonces aprendo un poco.

Investigador: Además de hablar con estas primas, ¿consideras que aprendes viendo documentales en internet o en televisión, leyendo o hablando, viendo videos en YouTube?

Elena: Eh... viendo videos en YouTube, no mucho. Eh... y leyendo tampoco, no. Es como que solo... cuando hablo con ellas, o de repente cuando a mí me gusta fran... el francés, entonces de pronto a veces me meto a Google y empiezo a... como a buscar palabras en francés y eso. (Elena, entrevista, 22 de octubre de 2018)

Luis aprende en casa viendo videos sobre matemáticas para comprender temas del colegio. Finalmente, Laura aprende hablando, conviviendo y viendo videos en YouTube, aunque considera que la mejor forma de aprendizaje es la primera. En este sentido, se hace pertinente manifestar que el poder de usar el conocimiento no sólo radica en adquirirlo, sino también en administrar dicha adquisición; por ejemplo, la capacidad de seleccionarlo, de elegir entre fuentes, ser consiente de para qué se está aprendiendo, saber cuándo se está aprendiendo y descubrir cuál es la mejor forma en que puede lograrse el aprendizaje. Al respecto, Luises el único que no vive con sus padres y que no es capaz de brindar información clara sobre el nivel de estudios y las profesiones de los mismos. De igual modo, es quien tiene más dificultades para verbalizar su propio conocimiento, debido a que considera que sólo aprende cuando lo aprendido se parece o tiene relación directa con lo visto en el colegio.

Los otros estudiantes consultados logran diferenciar su conocimiento cotidiano del escolar. Son conscientes de que aprenden cuando hablan, ven, escuchan y socializan con otros; sin embargo, este no deja de ser un conocimiento controlado por las reglas de enmarcación que diferencian los roles del que transmite y del que recibe la transmisión. Estos conocimientos también están fuertemente clasificados, porque no dejan de parecerse a los escolares, ni en su contenido científico, ni en la fuente de su origen. Nuevamente, coincide el orden social superior con los propósitos de la escuela y de la familia para reproducir la estructura social dominante.

6.2 CAPITAL LECTOR EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES ABORDADO

Como punto de partida fundamental, se hace pertinente recordar que para Bernstein (1990) las diferencias entre los códigos no tienen relación alguna con diferencias en “cualquier forma de inteligencia, como quiera que esta sea definida” (p. 45). Lo que hace a los códigos diferentes tiene su origen en la cultura y no en un defecto fundamental. La teoría de los códigos no es una teoría del déficit. La tesis central de Bernstein presupone que todos los niños poseen las mismas habilidades en la competencia lingüística, y las mismas capacidades para transformar su cultura. De este modo, los códigos no afectan las competencias, sino que regulan sus rendimientos y sus prácticas, porque privilegian unos significados sobre otros.

En esta dirección la escuela, mediante el discurso pedagógico, privilegia unos significados que se encuentran fuertemente clasificados en el currículo, enmarcados en el rol de quien transmite y de quien recibe la transmisión, y realizados en la evaluación que valida o invalida la forma en que se adquieren los conocimientos. Es decir, los significados que los educandos indagados privilegiaron son los que la escuela considera válidos, por esta razón, aquellos que no los privilegian tienen dificultades en su desempeño escolar, pero no es porque tengan un problema intrínseco con su competencia lingüística, sino porque no reconocen qué debe ser privilegiado. En este sentido, es de resaltar el planteamiento de Bernstein (1997) según el cual:

El dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la

construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realzando sus realizaciones. (p. 185)

Debido a lo anterior, es fundamental comprender que los códigos no hallan su origen en el lenguaje, aunque son transportados y transmitidos por él. Por tanto, es importante mostrar cómo unos significados son relevantes sobre otros cuando los educandos escriben o componen resúmenes a partir de diferentes géneros discursivos y textos enmarcados en distintas áreas del saber. Por tal razón, a continuación, se presentan los seis significados (categorías) vinculadas con el capital lector que fueron privilegiados o no en los tres resúmenes contruidos por los estudiantes a partir de los tres géneros discursivos propuestos (narrativo, argumentativo y expositivo) y áreas de conocimiento respectivas (literaria, científica y de opinión) en las que se enmarcaron los tres textos base de referencia.

Estas categorías tomadas de Kaufman y Perelman (1999); y Ramspott (1996) son: *supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto; uso de estrategias generalizadoras; jerarquización de información en función de su relevancia; conservación de huellas de estructura global del texto; preservación del sentido del texto; y mantenimiento del léxico original del texto*. Para la valoración de dichas categorías, cada texto fue leído y se buscó en ellos la aparición de cada categoría en los términos de los autores antes mencionados. De este modo, si la categoría encontraba su realización, es decir, si era una opción semántica que el estudiante había elegido porque era su expresión codificada en escritura, se procedía a poner el signo positivo (+). En caso contrario, si la categoría no aparecía realizada en el texto, se ponía el signo negativo (-). Este procedimiento se realizó tres veces con cada texto, para disminuir posibles distorsiones, tener más tiempo para analizar las notas, profundizar las reflexiones y evaluar la consistencia de los resultados obtenidos gracias a un espectro de observación más amplio.

Conforme a ello, los resultados generales obtenidos por la muestra de educandos fueron organizados a manera de tablas, en las cuales también se presentan los porcentajes arrojados producto de la aplicación de los indicadores respectivos a cada una de las categorías de análisis abordadas. En primera instancia, se relaciona de manera general el conjunto de resultados

obtenidos y, en segundo lugar, se da una mirada específica a cada una de las mencionadas categorías en función del accionar de cada estudiante al respecto. En las tablas 5 a 12, se relacionan los hallazgos sobre el particular para cada uno de los estudiantes analizados.

Tabla 5. *Categorías vinculadas con el capital lector en Samuel del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	+	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	+	+
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	+	+
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	-	+	+
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	-
%	83.3	100	83.3

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 6. *Categorías vinculadas con el capital lector en Lorenzo del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	-	-
Uso de estrategias generalizadoras	+	+	-
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	-	-
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	+	-	-
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	+
%	100	50	33.3

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 7. *Categorías vinculadas con el capital lector en Sara del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	+	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	+	+
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	+	+
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	-
Preservación del sentido del texto	+	+	+
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	-
%	100	100	66.6

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 8. *Categorías vinculadas con el capital lector en Sofía del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	-	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	+	+
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	-	+
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	+	-	+
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	-
%	100	50	83.3

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 9. *Categorías vinculadas con el capital lector en Simón del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	-	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	-	+
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	-	+
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	-	-	+
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	-
%	83.3	33.3	83.3

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 10. *Categorías vinculadas con el capital lector en Elena del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	+	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	+	-
Jerarquización de información en función de su relevancia	+	-	-
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	+	-	-
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	+
%	100	66.6	50

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 11. *Categorías vinculadas con el capital lector en Luis del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	+	-
Uso de estrategias generalizadoras	+	-	-
Jerarquización de información en función de su relevancia	-	-	-
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	-	-
Preservación del sentido del texto	-	-	-
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	-
%	66.6	33.3	0

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 12. *Categorías vinculadas con el capital lector en Laura del colegio indagado*

Categorías	Significado privilegiado en los textos		
	Texto campo literario	Texto campo científico	Texto campo de opinión
Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto	+	-	+
Uso de estrategias generalizadoras	+	-	+
Jerarquización de información en función de su relevancia	-	-	+
Conservación de huellas de estructura global del texto	+	+	+
Preservación del sentido del texto	+	+	+
Mantenimiento del léxico original del texto	+	+	+
%	83.3	50	100

Fuente: elaboración propia, 2018.

A partir de lo anteriormente expuesto en las tablas 5 a 12, se puede inferir que los significados más privilegiados por los educandos fueron el mantenimiento del léxico original del texto (todos los educandos indagados equivalente al 100%) y la conservación de huellas de estructura global del texto (seis estudiantes correspondientes al 75%). Por su parte, los significados menos privilegiados fueron la jerarquización de información en función de su relevancia (cuatro estudiantes que representan el 50%) y la preservación del sentido del texto (cuatro estudiantes equivalentes al 50%). De igual forma, se destacan los casos de Samuel y Sara quienes privilegiaron todos los significados (correspondiente al 12.5% cada uno), y de Lorenzo y Luis (equivalentes al 12.5% cada uno) que se constituyeron en los que menos significados privilegiaron con apenas tres y dos significados, respectivamente (ver tablas 13 y 14).

Tabla 13. *Significados más y menos privilegiados por los estudiantes del colegio indagado en sus producciones escritas*

SIGNIFICADOS MÁS PRIVILEGIADOS			SIGNIFICADOS MENOS PRIVILEGIADOS		
Nombres de estudiantes	Significados privilegiados	%	Nombres de estudiantes	Significados privilegiados	%
Samuel, Lorenzo, Sara, Sofía, Simón, Elena, Luis y Laura	Mantenimiento del léxico original del texto.	100	Lorenzo, Elena, Luis y Laura	Jerarquización de información en función de su relevancia.	50
Samuel, Lorenzo, Sofía, Simón, Elena y Camilo	Conservación de huellas de estructura global del texto.	75	Lorenzo, Simón, Elena y Luis	Preservación del sentido del texto.	50

Fuente: elaboración propia, 2018.

Tabla 14. *Estudiantes del colegio indagado que más y menos significados privilegiaron en sus producciones escritas*

SIGNIFICADOS MÁS PRIVILEGIADOS			SIGNIFICADOS MENOS PRIVILEGIADOS		
Nombre de estudiante	Significados privilegiados	%	Nombre de estudiante	Significados privilegiados	%
Samuel	Todos los significados	12.5	Lorenzo	Uso de estrategias generalizadoras.	
				Conservación de huellas de estructura global del texto.	12.5
Sara	Todos los significados	12.5	Luis	Mantenimiento del léxico original del texto.	
				Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto.	12.5
				Mantenimiento del léxico original del texto.	

Fuente: elaboración propia, 2018.

Lo anterior deja entrever desde una perspectiva general, que los estudiantes presentan gran cercanía con los textos base de referencia para la respectiva construcción de sus producciones escritas (resúmenes) como estrategia para evitar el “error” y desaprobación que generaría por parte de la escuela, el alejarse o distanciarse del discurso escolar institucionalizado y dominante. En este sentido, se identifica en los educandos la validación que efectúan de la información y del conocimiento plasmado en los textos presentados frente a los cuales deben ofrecer ciertas

respuestas esperadas por parte de la escuela y los diferentes actores educativos que en ella participan, especialmente los docentes.

En esta dirección, la tendencia a mantener el léxico original de los textos y la conservación de las huellas de sus estructuras globales, se constituye en un indicador de que los estudiantes asumen la información suministrada como válida y aceptada socialmente no solamente porque se constituya en material de referencia en el marco de la labor académica desarrollada en el ámbito escolar, sino porque también ha sido otorgada por el docente que cumple un rol o papel esencial en su formación como guía en el proceso de comprensión y apropiación del saber. Desde este enfoque, adquiere relevancia el planteamiento de Strasser, Mendive y Susperreguy (2012) quienes afirman que el lenguaje cumple una tarea notable en el desarrollo cognitivo de los niños, ello debido a que los adultos mediante el modelaje y la comunicación con los infantes ejercen gran influencia. De este modo, la cantidad y calidad del lenguaje empleado entorno a los niños y niñas genera incidencias directas en el desarrollo de su lenguaje e incidencias indirectas en el nivel lector y logros académicos que puedan alcanzar niños y niñas.

Por su parte, la tendencia a la no jerarquización de información en función de su relevancia y la no preservación del sentido del texto, denota, por un lado, que a los estudiantes se les dificulta la distinción entre unidades de información y aquellos datos esenciales y no esenciales, así como el uso de los preconceptos o conceptos previos con respecto a la información específica del texto original. Por otro lado, y relacionado con lo anterior que sus criterios y los procesos que llevan a cabo tanto para distinguir entre lo importante y no importante, como para velar por la coherencia global, la unidad temática y la progresión temática de los textos presentados, aún están distantes o difieren hasta cierto punto de los preestablecidos o los que intenta imponer la escuela mediante el discurso y dispositivo pedagógico como instrumento de control y de reproducción del orden y estructura social dominante.

Es por lo anterior que adquiere relevancia lo manifestado en la introducción de este trabajo con respecto a la necesidad de explicar y analizar los desempeños, rendimientos y comportamientos de los estudiantes más allá del simple déficit o aspectos internos para dar mayor cabida y significatividad al contexto y entorno en el cual se desenvuelven los diferentes actores

educativos, en donde la escuela aparece como un espacio situado, reglado y fuertemente influenciado por las prácticas, discursos y estructura social imperante.

Como complemento a lo expuesto y desde una mirada específica, se aborda en las líneas siguientes lo concerniente a la situación particular presentada en cada una de las seis categorías o significados a partir de los cuales fueron analizados los educandos del colegio indagado. Para ello, se parte de aquellos significados más privilegiados, siguiendo con los significados menos privilegiados hasta llegar a los significados privilegiados por la gran mayoría de los estudiantes de grado 4º del colegio indagado.

6.2.1 Conservación de huellas de estructura global del texto

Moreno (2016) considera que el estudio de la estructura de los textos y, particularmente las características que presentan diversos tipos de textos de orden narrativo, argumentativo, descriptivo y explicativo, es clave en el proceso de análisis crítico del discurso escolar. Al respecto, Samuel, Lorenzo Sofía, Simón, Elena y Laura fueron los que más privilegiaron la conservación de huellas de estructura global del texto. En esta dirección, Ramspott (1996) afirma que la estructura global de un texto deja huellas en su superficie. Por ejemplo, en el texto enmarcado en el género discursivo narrativo, se privilegian los conectores de secuencia que indican el paso del tiempo y se usa el pretérito como tiempo verbal, mientras que en los textos pertenecientes a los géneros discursivos expositivos y argumentativos se emplean conectores que permiten describir fenómenos de la realidad, explicarlos y justificarlos.

Para Ramspott (1996) es posible organizar y recordar el contenido de un texto, además de comprenderlo, si se reconoce su estructura. Los educandos mencionados en el párrafo anterior privilegiaron este significado porque en sus resúmenes imitaron la estructura global de los textos originales. Ejemplo de ello es el resumen realizado por Samuel del cuento *El gigante egoísta* de Oscar Wilde, en el que se puede apreciar la imitación de una secuencia narrativa gracias al uso de conectores de tiempo:

Había unos niños que jugaban en un castillo abandonado, pero un día llegó un gigante y los echó este construyó un muro y los niños extrañaban el patio. Luego llegó el invierno y luego la primavera menos en el castillo, después el gigante escuchó un pájaro y era porque los niños se habían trepado en los árboles, menos el pequeño que no tenía la estatura para subir por lo que el gigante lo ayudó luego los niños volvieron, y el gigante tumbó el muro luego los niños volvieron cada día a jugar menos el pequeño porque era Jesús [sic]. (Samuel, resumen de texto en el campo literario)

De igual modo, los educandos conservaron huellas de los textos originales o de referencia representadas en la división en párrafos; el uso de secuencias en el resumen del texto en el campo literario; el uso de conectores en los textos en los campos científico y de opinión; la intención de explicar en el caso del texto en el campo de opinión y la intención de transmitir una opinión, en lo atinente al texto en el campo científico.

En relación a lo anterior, se puede decir que los informantes, debido a su capital académico transmitido en la escuela y reforzado en la familia, poseen un esquema general de la estructura prototípica de los diferentes textos a los que son expuestos, por lo tanto, pueden usarla para reorganizar y reportar el mensaje de los textos base. El hecho de privilegiar este significado ofrece una ventaja frente a las exigencias que impone la cultura letrada que demanda el conocimiento de diversas superestructuras más allá de la narración, la cual es, para Bernstein, la más inmediata y la que más dominan los niños de la clase obrera, porque en el habla cotidiana es la que se utiliza para contar las experiencias. Por el contrario, conocer y reproducir la estructura global de textos tanto en el campo científico como en el campo de opinión refleja en estos educandos un nivel más sofisticado de relación con el conocimiento y, en consecuencia, con el poder.

6.2.2 Mantenimiento del léxico original del texto

Todos los educandos de la muestra privilegiaron este significado. Para Teberosky (1987), mantener el léxico original, incluso la organización gramatical, es una muestra de intertextualidad con el texto base. Esto permite al sujeto aprender a reformular lo formulado por otro u otros y es, de este modo, en esta especie de polifonía donde surgen las propias palabras, debido al entrecruzamiento de las palabras ajenas con las propias. Por su parte, Moreno (2016) considera que el léxico implementado se constituye en un factor clave en el marco del análisis crítico del

discurso escolar debido a que permite obtener algunas ideas relativas a los distintos dominios, instituciones, prácticas, valores y concepciones de los educandos.

Entre más coherente sea la práctica pedagógica local con la práctica pedagógica oficial, los sujetos tienen más posibilidades de no fracasar en la escuela porque sus códigos sociolingüísticos son elaborados, reflejando así que su familia reproduce las relaciones sociales entre conocimiento y poder económico que son transmitidas por el discurso pedagógico al interior del sistema educativo. Se puede interpretar que los estudiantes privilegiaron este significado porque han recibido las normas de realización para poder ejecutar lo que se espera de ellos. Usar el mismo léxico de los textos originales en la construcción de los resúmenes, les permitió intentar respetar los significados propios que los textos transmitían, aunque Lorenzo, Simón, Elena y Luis no privilegiaron el significado: preservación del sentido del texto, lo que demuestra que los educandos pueden usar hábilmente un léxico determinado en una sintaxis, también determinada, sin tener plena conciencia del sentido de lo que dice, pero sí teniendo conciencia de que dicen lo que aparentemente esperan de ellos. El siguiente resumen del texto en el campo científico ilustra de qué modo una informante empleó el mismo léxico del texto base:

Las pesadillas son esos sueños que nos parecen reales aun que no los sean. Normalmente cuando se tienen pesadillas se tienen sentimientos negativos como la vergüenza, la ansiedad, o el terror. Los síntomas claves del insomnio y la depresión son predictores confiables a tener pesadillas mientras dormimos [sic]. (Elena, resumen del texto en el campo científico)

6.2.3 Jerarquización de información en función de su relevancia

Lorenzo, Elena, Luis y Laura no privilegiaron este significado en la escritura de sus resúmenes. En la siguiente transcripción de un resumen del texto enmarcado en el campo de opinión se puede detectar cómo los elementos de información del texto no aparecen en orden de relevancia:

Se trata de que las personas no se interesan en lo que piensan los demás solo les interesa su propio beneficio y que el mundo se trata de hacer meros objetos, no humanos. Y sino seguiremos haciendo manipuladores y utilitaristas que no se dan cuenta que los demás tienen sus mismos derechos, que haya habido corruptos que hayan tenido mejores privilegios ya aun así se hayan vuelto malos, que haya

gente con formación doctoral diciendo que les importa un carajo que haya pobres en el país [sic], (Lorenzo, resumen de texto en el campo de opinión)

En el resumen existe la reelaboración de un discurso que expresa la estructura conceptual de un texto base, este discurso reelaborado organiza la información del texto base dando privilegio a las unidades más pertinentes que transmiten el sentido del texto, sin perder su coherencia global. Aunque es difícil definir el concepto de relevancia, este debe entenderse en relación al contenido global del texto. Conforme a lo anterior, el hecho de que este sea el significado menos privilegiado por los estudiantes, puede ser interpretado como la dificultad para reconocer la relación existente entre las diferentes unidades de información. Es posible que los educandos no distingan la pertinencia de la información porque no han descubierto en función de qué ha sido puesta. Por ejemplo, es necesario comprender si la información del texto base es un ejemplo, una causa, una consecuencia o una explicación para entender la relación que existe entre tales unidades de información y, así, establecer una escala de relevancia específica.

6.2.4 Preservación del sentido del texto

Este significado no fue privilegiado por Lorenzo, Simón, Elena y Luis. Según Kaufman y Perelman (1999), los niños tienen una tendencia natural vinculada al respeto por la literalidad del texto fuente. Desde esta perspectiva, los sujetos pueden tender a distorsionar un texto, es decir, alterar su planteamiento original, por intentar reformularlo con sus propias palabras o, por el contrario, pueden hacer un resumen fallido por dejar en él exceso de contenido. El sentido del texto no se conserva cuando se introduce información extratextual inadecuada, cuando el resumen queda incompleto y, por tanto, no se transmite el planteamiento del texto o cuando, a pesar de usar información del texto base, se le pone en un nuevo orden que altera su sentido original.

Lorenzo, Simón, Elena y Luis no transmitieron el planteamiento de los textos porque sus resúmenes no reflejaron la intención comunicativa de los respectivos autores. Ramspott (1996) afirma que existen unas tendencias regulares entre el contenido de un texto y los conocimientos previos de quien realiza el resumen. Por consiguiente, alterar el sentido del texto base se puede

interpretar como la imposibilidad de utilizar los conocimientos previos, porque no existen, en relación con la información que proviene del texto original. El resumen presentado a continuación muestra cómo Simón no logró preservar el sentido del texto porque el resumen está incompleto:

Todos los días los niños iban a un castillo, un día llegó un gigante que no los dejó volver a jugar. El castillo estaba muy solo y el gigante no estaba feliz, hasta que un día un niño entró por un hueco al castillo, el gigante le ayudó y después como vio que el niño trajo diversión dejó entrar a todos los niños [sic]. (Simón, resumen de texto en el campo literario)

6.2.5 Supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto

Sólo Lorenzo no privilegió este significado. Van Dijk (1975), citado por Ramspott (1996) afirma que se pueden suprimir las informaciones que no son necesarias para la posterior interpretación del texto, pero esto es pertinente entenderlo en relación con la relevancia, la cual, a su vez, se debe comprender en función del contenido global del texto. Sin embargo, esta estrategia, o en el sentido de Bernstein, este significado, sólo puede ser privilegiado si el sujeto ha interpretado el texto correctamente en su globalidad. Lo anterior es factible gracias a la capacidad de predecir el posible desarrollo del texto, debido a los conocimientos previos que son puestos en funcionamiento cuando se lee.

Lorenzo no privilegió este significado debido a que no pudo predecir y, luego, afirmar qué información era pertinente y cuál no lo era para interpretar el texto. En ese orden de ideas, los otros educandos del estudio sí privilegiaron este significado porque su capital cultural los equipó con los conocimientos necesarios para clasificar la información en pertinente y no pertinente. Esta diferencia es fundamental, porque el exceso de información innecesaria en el resumen puede ser considerado fallido y no ajustarse a las reglas de realización de la pedagogía oficial. El siguiente ejemplo muestra como el informante en referencia usó información innecesaria para la comprensión del sentido del texto:

Las pesadillas son sueños inquietos o casi reales parecen tener otro aliado el insomnio y la depresión. hicieron un experimento con mayores de edad donde la memoria, tenía pesadillas todos los días, mitad tenía ocasionalmente y la mayoría nunca había tenido pesadillas también descubrieron que el 28,4 % sentía depresión y que el 12,1 % sentía insomnio frecuentemente [sic]. (Lorenzo, resumen de texto en el campo científico)

6.2.6 Uso de estrategias generalizadoras

Luis fue el único que no privilegió este significado. La generalización, según Ramspott (1996), es otra estrategia empleada para omitir información no necesaria, aunque va más allá del contenido global del texto y tiene que ver con un recurso lingüístico que evidencia la capacidad de integrar significados en conceptos generalizadores. En el siguiente resumen se evidencia el modo en que el educando referido no generalizó la información necesaria:

Se trata de que si hay personas inteligentes pero el gobierno no los quiere sacar adelante a los inteligentes a competencias, pero si hay plata para materiales que no sirven en la humanidad [sic]. (Luis, resumen del texto en el campo de opinión)

Los educandos partícipes del presente estudio, excepto Luis, privilegiaron este significado al generalizar secuencias de acciones en el texto en el campo literario, usar una definición en el texto en el campo científico y fusionar ejemplos de una conducta humana en un único argumento en el texto en el campo de opinión. La generalización es un significado privilegiado por el currículo de la escuela desde la educación inicial mediante las matemáticas y el lenguaje mismo, porque se requiere que los estudiantes pasen del pensamiento concreto al abstracto y que logren usar conceptos para describir la realidad de modo generalizado, lo que finalmente tiene como propósito el método científico, método predominante para acercarse al conocimiento desde la escuela. Es por ello que no privilegiar este significado evidencia una gran desventaja para Luis, debido a que le impide ejecutar operaciones mentales que sean deductivas o inductivas, porque ambas requieren la capacidad de reconocer y establecer generalidades para llegar a los razonamientos lógicos enfatizados por el discurso pedagógico oficial.

6.3 CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS (ELABORADOS O RESTRINGIDOS) EMPLEADOS POR EL GRUPO DE ESTUDIANTES INDAGADO

Al tomar como referencia los resultados e interpretaciones efectuadas anteriormente, particularmente los correspondientes al capital lector de los estudiantes, se pueden identificar los tipos de códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de educandos analizados. De este modo, los estudiantes que más significados privilegiaron fueron Samuel y Sara. En consecuencia, se puede afirmar que emplean un código lingüístico elaborado que es el predilecto por la escuela, el cual constituye el eje de la enseñanza y el aprendizaje. Estos dos educandos, en el momento de resumir textos en el campo literario, científico y de opinión, privilegiaron los siguientes significados: supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto; uso de estrategias generalizadoras; jerarquización de información en función de su relevancia; conservación de huellas de estructura global del texto; preservación del sentido del texto; y mantenimiento del léxico original del texto.

El privilegiar estos significados quiere decir que los estudiantes los reconocen y tienen libertad de elección ante la posibilidad de usarlos o no, en otras palabras, han incorporado la capacidad de dar a la escuela lo que se pide de ellos, lo cual refleja la manera en que el orden social que les ha sido transmitido en la escuela y en la familia, se incorpora en su desempeño escolar, revelando coherencia entre su entorno social, familiar y educativo. Como lo plantea Bourdieu (1998), al afirmar que el proceso de reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural opera en la relación entre las estrategias familiares y la lógica específica propia de la institución escolar.

Por el contrario, Luis y Lorenzo fueron los que menos significados privilegiaron en la realización de los tres resúmenes propuestos. Ello indica que poseen un código lingüístico restringido que no es predilecto por el discurso pedagógico de la escuela. Se presenta aquí una ruptura en la relación entre entorno social, familiar y escolar. Lorenzo, al privilegiar únicamente tres significados (uso de estrategias generalizadoras, conservación de huellas de estructura global del texto y mantenimiento del léxico original del texto), y Luis, al privilegiar solamente dos significados (supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación

posterior del texto y mantenimiento del léxico original del texto), demostraron una débil clasificación entre lo que pueden y no pueden hacer en el momento de elaborar tres resúmenes en el contexto académico.

Por otro lado, al tener en cuenta aspectos como: i) Sofía privilegió todos los significados, aunque en el texto en el campo científico la clasificación fue débil para algunos significados (supresión de información que no es condición necesaria para la interpretación posterior del texto, jerarquización de información en función de su relevancia y preservación del sentido del texto); ii) Elena no privilegió dos significados (jerarquización de información en función de su relevancia y preservación del sentido del texto); iii) Simón no privilegió el significado preservación del sentido del texto; y iv) Laura no privilegió el significado jerarquización de información en función de su relevancia; se puede manifestar que dichos educandos, aunque no hayan privilegiado todos los significados, pero sí la mayoría, poseen un código lingüístico aún elaborado, debido a que es suficiente para comunicar de manera oficial, aquello que se requiere por el currículo escolar.

Lo anterior se explica, al tener en cuenta uno de los tantos planteamientos realizados por Bernstein (1989) con respecto al código elaborado, en donde el hablante cuenta con diversas posibilidades para elegir, lo que hace que sus probabilidades de predicción del modelo de organización de los elementos sean altamente reducidas. De esta manera, aunque Simón, Elena y Laura no privilegiaron la totalidad de significados, sus oportunidades de pronóstico de la lógica de organización de los diferentes textos base propuestos, siguió siendo reducida.

6.4 FACTORES DIFERENCIADORES EN CUANTO A ORIENTACIÓN DEL SIGNIFICADO EN EL GRUPO DE ESTUDIANTES INVESTIGADO

En los estudios de Bernstein (1990a, 1993a, 1993b, 1994) y en aquellos que han usado su teoría para explicar las diferencias en el desempeño escolar, desde una perspectiva comparativa de clases (Mayoral, 2005; Londoño y Castañeda, 2011; Medina, 2013; Gómez, Osorio y Álvarez, 2016; Gil, 2017), se ha concluido que existe una diferencia marcada entre la clase obrera y la clase media con respecto al código restringido y al código elaborado, como el propio ejemplo propuesto por Bernstein y expuesto en el marco teórico-conceptual de este trabajo lo indica. Es de anotar que el presente estudio fue realizado en el grado 4° de un colegio con una muestra de estudiantes que pertenece a la misma clase social (alta), prestigiosa por su acceso a los bienes del mercado y de la cultura dominante, lo que supondría que todos los sujetos poseen un código lingüístico elaborado.

No obstante, los resultados obtenidos demuestran lo contrario. Es por ello que surge el interrogante: *¿cuáles son los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado en el grupo de estudiantes abordado?* Para resolver tal inquietud, es necesario remitirse a los resultados y al análisis de las entrevistas semiestructuradas y talleres valorativos en los que se indagó por el capital cultural de las familias de los educandos informantes y por su capital lector, respectivamente.

En este sentido, se puede manifestar que Sofía goza de todas las prácticas culturales que favorecen su capital cultural, sin embargo, no privilegió todos los significados, aunque sí se considera que su código lingüístico es elaborado. Samuel aún puede ser considerado como prestigioso por su capital cultural, aunque carezca de biblioteca como un bien cultural, no obstante, fue el sujeto que privilegió todos los significados en los resúmenes escritos. Sara también privilegió todos los significados en su producción escrita, pero la práctica pedagógica local en su familia no es la que se esperaba para reforzar el orden de la escuela.

Simón puede ser identificado del mismo modo que Sara, aunque a diferencia de esta última, no privilegió todos los significados. Lorenzo es uno de los que menos significados privilegió y es

también uno de los que posee un capital cultural que empieza a ser poco significativo en el momento de transmitir el orden social. Por su parte, Elena y Laura coinciden en tener un código lingüístico elaborado, sin haber privilegiado todos los significados, y al mismo tiempo hacer parte, junto con Lorenzo, del grupo que posee un capital cultural que puede seguir siendo fortalecido y enriquecido. Por último, Luis coincide en ser quien goza de menos prácticas que favorecen su capital cultural y a su vez, quien menos significados privilegió.

A partir de lo expuesto, se puede manifestar que, a menor capital cultural, menor posibilidad existe de poseer un código lingüístico elaborado y, por lo tanto, el sujeto queda determinado a tener un código restringido. Lo singular de este caso está representado en Lorenzo quien goza de pocas prácticas que beneficien su capital cultural, aunque pertenece a la misma clase social del resto de la muestra de educandos (clase alta). Ello indica que pertenecer a una clase social con acceso a los bienes materiales y simbólicos de la cultura no garantiza que el sujeto usará un código lingüístico elaborado, si al interior de su familia la relación con el conocimiento no reproduce el orden imperante de la sociedad dominante y de la escuela. Es decir, parafraseando a Bourdieu (1998), se requiere además de la pertenencia a una clase social prestigiosa (alta), lo que puede considerarse como una relación e interacción entre familia y escuela que retroalimente capital escolar y capital cultural desde los primeros años y experiencias educativas del sujeto.

Del mismo modo, es relevante destacar que Sofía, quien goza de todas las prácticas que elevan su capital cultural, no privilegió todos los significados en sus producciones escritas, como sí lo hizo Samuel. Este caso muestra la inestabilidad o imperfecta sincronización entre el nivel del capital cultural y la orientación del significado, aunque no sería válido afirmar que teniendo un capital cultural elevado se posea un código restringido, porque los hallazgos no indican esto, pero sí sugieren que poseer el capital cultural más elevado no garantiza privilegiar siempre todos los significados. Ello se explica al tener en cuenta el planteamiento de Martínez (1999) quien hace referencia a uno de los aspectos claves y determinantes en la orientación del significado en el sujeto como es la comprensión, la cual es concebida como proceso dialógico, semántico-discursivo, intersubjetivo y dialéctico que imprime estas mismas características a la construcción de orientaciones en el significado que el sujeto pueda realizar.

Por consiguiente, se puede manifestar que la relación entre clase social, particularmente clase social alta, prácticas que favorecen el nivel del capital cultural y códigos lingüísticos elaborados no es necesariamente sincrónica o equivalente. Por el contrario, se puede presentar una inestabilidad que rompe con el paradigma, según el cual, todo niño o niña de clase prestigiosa posee un código elaborado como el propio Bernstein (1989) lo deja entrever al hacer alusión a las diferencias en el uso del lenguaje que realiza la clase trabajadora (lenguaje público) y la clase media (lenguaje formal):

Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una alta proporción de órdenes cortas, afirmaciones simples y cuestiones en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un bajo orden de generalidad, donde el énfasis recae en lo emotivo más que en las implicaciones lógicas, lo denominaremos lenguaje público. El lenguaje-uso de la clase media es rico en cualificaciones personales e individuales, y su forma implica conjuntos de operaciones lógicas avanzadas; el volumen y el tono y otros medios no-verbales de expresión, aunque importantes, quedan en segundo lugar. (p. 38-39)

La discrepancia frente a lo anterior, se puede explicar porque la clase social, aunque sí determina la forma de relacionarse con el conocimiento, el arte y la cultura en general, no garantiza que una familia cumpla con todas las prácticas que resultan necesarias para reproducir satisfactoriamente la estructura social. Es decir, más allá de hacer parte de determinada clase social (alta o prestigiosa), lo que se constituye en un aspecto determinante para el uso de códigos elaborados por parte del individuo es el conjunto de relaciones, experiencias y prácticas que *en y desde* la familia se propicien en función de la promoción, reproducción y validación del orden y estructura social dominante que la escuela como espacio de socialización secundaria del sujeto ayuda a imponer.

En otras palabras y contrastando con los planteamientos de Bernstein (1971, 1989, 1990a, 1993a, 1993b y 1994), el pertenecer a la clase social prestigiosa en la que los padres tienen trabajos complejos, de orden simbólico, donde las relaciones sociales con el poder se basan en abstracciones y no en realidades concretas, como por ejemplo, el dominio de la economía o la ciencia; no es garantía de poseer un código lingüístico elaborado, porque para ello resulta necesario, además de la pertenencia a la clase social, que la familia privilegie el acceso a los bienes de la cultura, así como el modo de relacionarse con ellos al interior de su vida doméstica.

Lo manifestado abre la puerta a futuras investigaciones en las que sería pertinente preguntarse si al interior de familias de clase obrera que favorezcan las prácticas que elevan el capital cultural, a pesar de sus circunstancias, los niños y niñas pueden adquirir un código elaborado, el cual sería resultado, no de la pertenencia a dicha clase social, sino del acceso a un capital cultural que haya sido democratizado y esté al alcance de todos los sectores de la sociedad. Para finalizar este apartado, es fundamental considerar la reflexión que el mismo Bernstein (1990a) realiza acerca de la aplicación de una teoría fuera del contexto en que fue planteada:

En efecto, estoy convencido de que las teorías sociológicas son culturalmente muy específicas y hay riesgos grandes cuando se las recontextualiza en forma mecánica. Las teorías están ahí no para usarlas como representativas del discurso legítimo que hay que decir en orden a ser considerado una persona importante, sino para interrogarlas. Ellas deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica. Y ustedes controlan esa práctica. (p. 14)

Frente a este planteamiento es necesario precisar que en el marco del presente estudio no se desconoce que la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein fue formulada en un contexto y momento histórico muy diferente al actual y especialmente al colombiano con las problemáticas y particularidades que lo caracterizan. Sin embargo, como estudio académico, analítico y reflexivo resulta enriquecedor que los hallazgos sirvan para cuestionar e interrogar - como el propio Bernstein lo sugiere- los postulados que en su momento explicaron un orden social específico, advirtiéndolo que las formulaciones de Bernstein aún hoy, incluso en el contexto latinoamericano, siguen teniendo aplicabilidad en las explicaciones relativas al mantenimiento de la desigualdad social mediante la escuela y a la herencia de capitales, artefactos y reglas que reciben quienes pertenecen a las clases sociales prestigiosas, satisfaciendo y reproduciendo de esta manera, el orden social dominante.

En relación a lo anterior, el modelo que propone Bernstein puede ser implementado en cualquier ámbito o contexto en el que se presente una comunicación pedagógica, un proceso de transmisión-adquisición. La teoría de los códigos sociolingüísticos posibilita el estudio de diversos contextos y clases textuales a partir de lo que puede considerarse un marco de referencia para el análisis de las prácticas comunicativas, las reglas que permiten su producción y

reproducción. A partir de ello, pueden generarse descripciones y explicaciones de las formas identitarias resultantes de dichas prácticas comunicativas y de sus relaciones con la producción y reproducción social (Bernstein, 2000, 2001).

En conformidad con lo expuesto anteriormente en relación al capital cultural y capital lector en el grupo de estudiantes analizado, los códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo escolar indagado y los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado se refiere; se puede decir que las acciones educativas tendientes al fortalecimiento de la orientación del significado en el grado 4º del colegio analizado deben centrarse en aspectos asociados con cuatro ámbitos fundamentales:

i) La generación de espacios de reflexión como foros, charlas, debates, conversatorios, entre otros con respecto al uso del lenguaje como medio comunicativo, de enseñanza y aprendizaje.

ii) El desarrollo de planes y proyectos interinstitucionales que fomenten desde el propio ámbito escolar abordado en convenio con otras instituciones educativas de estratos socioeconómicos inferiores, lo que podría denominarse “iniciativas en pro de la democratización del capital cultural”.

iii) El incentivo de la perspectiva crítica en el marco de las prácticas culturales de los educandos de grado 4º del colegio indagado.

iv) La capacitación y actualización continua y permanente de los educadores en el área de Lenguaje. Sobre estos aspectos se detalla en las recomendaciones propuestas en el presente estudio.

7. CONCLUSIONES

La descripción y análisis desde el discurso escolar escrito de las diferentes orientaciones del significado en el grupo de estudiantes pertenecientes a la clase social alta que hacen parte del grado 4° de un colegio en Santiago de Cali, tomando como fundamento los códigos lingüísticos empleados, los factores diferenciadores en cuanto a orientación del significado y el planteamiento de acciones educativas al respecto, posibilitó el abordaje integral y la profundización de la situación en contexto estudiada a partir de uno de los aspectos claves en el uso del lenguaje como principal medio comunicativo. Ello en aras de promover la reflexión, el debate y la contraargumentación con respecto a paradigmas y construcciones teóricas que conciben la simple pertenencia a una clase social prestigiosa (alta) como condición esencial para la adquisición de códigos lingüísticos elaborados.

La incidencia tanto de códigos lingüísticos elaborados como restringidos en la orientación del significado del grupo de educandos abordado de grado 4° del colegio indagado, lo cual fue detectado en el capital lector representado en las producciones escritas de estos actores educativos, a pesar de pertenecer a una misma clase social (alta); permite inferir que más allá de la simple pertenencia a una clase social prestigiosa, es el papel o rol cumplido por la familia del educando como agente social con respecto al conocimiento y cultura dominante, el que determina el tipo de código lingüístico específico (elaborado o restringido) predominante en el discurso escolar escrito de los estudiantes. En esta línea, fueron precisamente las diferencias en cuanto al desarrollo de prácticas culturales específicas en el entorno familiar de los estudiantes indagados, las cuales favorecen, potencian y fortalecen su capital cultural, al igual que la reproducción de la estructura social dominante, las que se constituyeron en factores determinantes en el reconocimiento, incorporación, apropiación, implementación y privilegio por parte de los educandos de unos significados por encima de otros.

Es en este sentido, que se asume como principal factor diferenciador en la orientación del significado en el grupo de escolares estudiado, las posibilidades y capacidad de reproducción del orden imperante de la sociedad dominante y de la escuela en las relaciones con el conocimiento

al interior de la familia de los educandos. De esta manera, se identifica una proporcionalidad directa entre capital cultural acumulado y el uso de los códigos lingüísticos, en donde a menor capital cultural, menores serán las posibilidades de poseer un código lingüístico elaborado y a mayor capital cultural, mayores serán las posibilidades de poseer un código lingüístico elaborado, advirtiendo que el hecho de poseer el capital cultural más elevado no garantiza privilegiar siempre todos los significados debido a la inestabilidad o imperfecta sincronización entre el nivel del capital cultural y la orientación del significado. Ello lleva a colegir que la relación entre clase social prestigiosa, prácticas que favorecen el nivel del capital cultural y códigos lingüísticos elaborados no es necesariamente sincrónica o equivalente.

Lo anterior, desvirtúa aquel paradigma propuesto por Bernstein (1989) según el cual, la pertenencia del individuo a una clase social prestigiosa le otorga un código elaborado en el uso del lenguaje como principal medio comunicativo, de interacción y conocimiento. Sin dejar de desconocer las diferencias significativas en términos contextuales, sociales e históricos entre las investigaciones y planteamientos de Bernstein, y el estudio aquí propuesto en el cual, aunque se admite y reconoce el carácter determinante de la clase social en las relaciones con el conocimiento, el arte y la cultura; se está en desacuerdo en dejar en segundo plano el papel preponderante de las prácticas culturales en el uso de los códigos lingüísticos (elaborados y restringidos), debido a que dichas prácticas coadyuvan *en y desde* el ámbito familiar al mantenimiento y reproducción de la estructura social y cultura dominante.

Los planteamientos centrados en el déficit para la explicación de las problemáticas relativas al rendimiento académico o desempeño general de los educandos son insuficientes, si se tiene en cuenta que diversos inconvenientes al respecto están asociados con las diferencias entre el uso dado al lenguaje y específicamente a uno de sus procesos claves como es la orientación del significado efectuada por los estudiantes, y el que la sociedad mediante la escuela como agente socializador por excelencia, fomenta como válido y dominante. En este sentido, la teoría de los códigos lingüísticos de Basil Bernstein, se constituye en factor clave para entender que los sujetos cuentan con las mismas habilidades en cuanto a competencia lingüística, y las mismas capacidades para la transformación de su cultura, en donde el papel de los códigos lingüísticos se

fundamenta en la regulación de rendimientos y prácticas, estableciendo el privilegio de unos significados por encima de otros.

La construcción, escritura, composición y redacción del resumen se constituye en una práctica y estrategia pedagógica que otorga diversas posibilidades desde el discurso escolar escrito para la identificación y caracterización del uso del lenguaje realizado por los educandos y la orientación del significado que en él desarrollan. Ello debido a que no solamente permite detectar aspectos como la comprensión, interpretación, concepción, inferencia y priorización frente a información y conocimiento suministrado por textos base de diferente tipo y características, sino además establecer relaciones con el conjunto de saberes previos de los estudiantes, enmarcados en su capital cultural acumulado producto de las relaciones, interacciones y experiencias adquiridas *en y desde* su núcleo familiar y entorno general más próximo.

Las principales enseñanzas y experiencias otorgadas por el estudio desarrollado al autor del mismo en su rol tanto de investigador como de educador, estuvieron asociadas con las oportunidades de reflexión, confrontación y contraste *en y desde* teoría y práctica en los campos educativo y lingüístico; el repensar del papel desempeñado y prácticas realizadas como educador en un área de gran relevancia y trascendencia en la formación integral de los estudiantes como Lenguaje o Lengua Castellana; al igual que el interés y motivación hacia la inclusión o vinculación en el quehacer pedagógico en el área de Lenguaje de prácticas, acciones o estrategias que fomenten el uso crítico, reflexivo y analítico del lenguaje por encima de su simple implementación mecánica e instrumental como el sistema educativo tradicional lo promueve para la reproducción del orden y estructura social dominante.

Para el colegio indagado, este estudio se constituyó en referente no solamente para identificar el rol cumplido por el lenguaje como medio de control, de orden social y de mantenimiento de una cultura dominante, sino para entender que las problemáticas educativas asociadas con bajos desempeños escolares de los estudiantes, debilidades en el aprendizaje, en la apropiación y comprensión del conocimiento y en su utilización para la resolución de problemas y aplicabilidad en la realidad no son producto única y exclusivamente del déficit o situaciones

internas de los educandos como tradicionalmente suele considerarse, sino una confluencia de factores de orden tanto interno como externo que se deben considerar integralmente en aras de velar por la pertinencia y calidad educativa y formativa de los educandos. Dentro de dichos factores externos se encuentran precisamente la cultura, la estructura y prácticas sociales dominantes que, al influenciar y permear a la escuela como espacio de socialización secundaria del individuo, no deben dejarse de lado en el análisis de las problemáticas educativas, particularmente aquellas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes áreas del saber.

8. RECOMENDACIONES

Dentro de las principales acciones educativas tendientes al fortalecimiento de la orientación del significado en el grupo escolar analizado en el presente trabajo que también -gracias a su carácter flexible- pueden adaptarse e implementarse en otros grados y contextos educativos institucionales, se encuentran las siguientes:

- *La generación de espacios de reflexión como foros, charlas, debates, conversatorios, entre otros con respecto al uso del lenguaje como medio comunicativo, de enseñanza y aprendizaje.* Ello con la intención de vincular a los distintos actores educativos en el llamado diálogo de saberes, experiencias y vivencias *en y desde* la diversidad de posturas, concepciones e interpretaciones de la realidad a las que puede llegarse por medio de la utilización del lenguaje. Lo anterior, como punto de partida para identificar las diferencias sociales, culturales y económicas frente a otros grupos poblacionales y comunidades, no como una limitante o impedimento, sino como una oportunidad de aprendizaje y de mirada diferente de la realidad. Ello adquiere mayor relevancia en contextos institucionales y escolares como el estudiado en donde las brechas sociales frente a otros ámbitos institucionales y escolares son considerables.

- *El desarrollo de planes y proyectos interinstitucionales que fomenten desde el propio ámbito escolar abordado en convenio con otras instituciones educativas de estratos socioeconómicos inferiores, lo que podría denominarse “iniciativas en pro de la democratización del capital cultural”.* Esto es, la realización de diferentes actividades vinculadas con la lectura, la escritura y el diálogo, que permitan tanto a estudiantes de grado 4º del colegio indagado interactuar con formas diferentes de concebir la realidad y su entorno; como a otros educandos de sectores sociales menos favorecidos acceder a conocimientos, experiencias y prácticas culturales con las cuales dadas sus condiciones no han tenido ninguna posibilidad de establecer relación. Sea esta la oportunidad para la búsqueda de ampliación de los significados y orientaciones que presenta la escuela, con la intención de encarar los prejuicios que afectan sobre todo a los educandos de sectores socioeconómicos vulnerables.

- *El incentivo de la perspectiva crítica en el marco de las prácticas culturales de los educandos de grado 4° del colegio indagado.* Ello quiere decir que, en trabajo conjunto y articulado entre familia e institución educativa, no sólo se priorice el denominado *saber y saber hacer* tan ampliamente difundido en la actualidad con motivo del enfoque de la educación por competencias, sino también el pensamiento, reflexión, interrogación y discernimiento en torno a las implicaciones, posibilidades, exigencias y problemáticas asociadas con los procesos interculturales. Ello adquiere mayor relevancia en el contexto actual y particularmente en un país como Colombia caracterizado por la pluralidad, multiculturalidad, los conflictos asociados y las grandes diferencias y contrastes en la población ocasionados por múltiples factores dentro de los cuales se encuentran aquellos directamente asociados con lo socioeconómico.

- *La capacitación y actualización continua y permanente de los educadores en el área de Lenguaje.* Ello con una doble finalidad. Por un lado, ir más allá del abordaje de las dificultades educativas de los educandos desde la concepción del déficit, en aras de tener la posibilidad de establecer análisis comparativos entre el uso dado al lenguaje, particularmente la orientación del significado realizada por los estudiantes, y la orientación del significado que desde la escuela se promueve como socialmente válida. Por otro lado, identificar, reconocer y perfilar a los educandos en cuanto su capital cultural y capital lector, con la intención del desarrollo de prácticas pedagógicas y educativas flexibles que propicien la democracia, la igualdad, la justicia y el respeto como principios claves en la formación y educación de niños y jóvenes escolares. Estos aspectos aportarían en el propósito de construir una mirada integral en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lenguaje con sus posibilidades de generalización a otros campos del saber.

La implementación en el corto y mediano plazo de las anteriores acciones educativas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Lenguaje en el grado 4° del colegio indagado, se constituye en uno de los pasos iniciales o punto de partida para el fortalecimiento general de la orientación del significado en el grado escolar respectivo, así como para la promoción del pensamiento crítico y reflexivo en el grupo de estudiantes indagado, lo cual sumado a la experiencia, conocimiento adquirido y lecciones aprendidas en el marco de la propia institución educativa, otorga la oportunidad de satisfacer las necesidades identificadas y encarar

de manera efectiva las problemáticas presentadas asociadas con el uso del lenguaje como principal medio comunicativo, de socialización, de interacción social, de apropiación y comprensión del conocimiento. Esto a su vez, como parte de la ardua misión, responsabilidad y compromiso que tiene la institución con su mejoramiento continuo tanto en beneficio propio como de la comunidad educativa en la cual ejerce influencia.

El uso dado al lenguaje y en particular la orientación del significado como proceso complejo en el que intervienen variables de orden social, contextual, cultural, experiencial, entre otras, no debe ser reducido en el ámbito educativo a la simple mirada técnica e instrumental propia de prácticas tradicionalistas que enfatizan en lo meramente formal del lenguaje, en lo normativo y gramatical, dejando de lado el abordaje del lenguaje desde su enfoque práctico y crítico en la cotidianidad de los individuos y en los distintos espacios y ámbitos en que éstos se desenvuelven. Ello adquiere mayor relevancia en un contexto sociocultural como el actual, en donde las prácticas y canales comunicativos tienden a crecer y potenciarse significativamente producto del gran dinamismo que presenta la información y la tecnología.

El desarrollo de futuras investigaciones encaminadas al análisis de las posibilidades de adquisición del código elaborado por parte de estudiantes al interior de familias de clase obrera o clase baja que favorezcan las prácticas que elevan el capital cultural, a pesar de sus circunstancias, representa una oportunidad no solamente como complemento del estudio aquí realizado, sino como opción para identificar alternativas, limitaciones, retos y problemáticas en la misión, responsabilidad y compromiso que tiene la familia y la escuela como agentes sociales fundamentales en pro de la disminución de las brechas y desigualdades sociales sobre todo en el contexto latinoamericano y colombiano.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1985). *Quels types de textes? Le Français dans Le Monde*, n.º 192.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2016). Plan de Desarrollo Municipal de Santiago de Cali 2016-2019. “Cali progresa contigo”. Santiago de Cali: Departamento Administrativo de Planeación Municipal.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2018). Comuna 2. Santiago de Cali, Colombia: Nexura. Recuperado de <http://www.cali.gov.co/participacion/publicaciones/135171/comuna-2/>

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una experiencia cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós.

Bajtín, M. M. (1982). Estética de la creación verbal. México, D.F: Siglo XXI Editores.

Bárcena, F. (1993). La estructura práctica de la acción educativa. Esbozo de un campo de investigación. *Teoría de la Educación*, 5, 59-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151673>

Barragán, R. y Gómez, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Revista Íkala*, 17(1), 79-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024135006>

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15), 1-41. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5120/4199>

- Bernstein, B. (1962). Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, (5), 31-45. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002383096200500104>
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropological Association*, 66(6), 55-69. Recuperado de https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030
- Bernstein, B. (1971): Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, B. (1989). Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990a). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1990b). Poder, control y principios de comunicación. En: Bernstein, B. Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural (pp. 19-38). Barcelona, España: El Roure.
- Bernstein, B. (1993a). La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1993b). Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: Díaz, M. (Ed.). La construcción social del discurso pedagógico (pp. 81-118). Bogotá, Colombia: Prodic "El Griot".
- Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control. Madrid: Morata.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* Londres: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique.* Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). From Pedagogies to Knowledges. En: Morais, A., Neves, I., Davies, B. et ál. (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 47-62). Nueva York, USA: Peter Lang.
- Blanco, J.J. (2012). Hacia una teoría operativa del significado. *Ariadna Histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, (1), 41-79. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Ariadna/article/view/6130>
- Borjas, B. (2007). *Lenguaje y pensamiento.* Caracas: IESALC-UNESCO.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Revista del Departamento de Sociología*, 2(5), 1-6. Recuperado de <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México DF: Siglo XXI Editores.

- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós.
- Calderón, F. (Coord.) (2007). Ciudadanía y desarrollo humano. Cuaderno de gobernabilidad democrática I. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarbiya*, (32), 113-132. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>
- Compton, C. (2007). The complexities of reading capital in two Puerto Rican families. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 72-98. Recuperado de https://www.academia.edu/2952268/The_Complexities_of_Reading_Capital_in_Two_Puerto_Rican_Families
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 11 julio). Ley por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. Ley 142. En: Diario Oficial, [en línea]. Recuperado de: <http://www.eppesp.gov.co/normatividad/ley-142-de-1994-nivel-nacional>
- Delbecque, N. (2003, octubre). El valor paradigmático de la alternancia a/o en las construcciones transitivas del español. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica, Tubinga. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7046>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). Metodología de estratificación socioeconómica urbana para servicios públicos domiciliarios. Bogotá: DANE.

- De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Revista Telos*, 2(2), 347-352. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436313>
- De Souza, M.C., Ferreira, S., Cruz, O. y Gomes, R. (2007). Investigación Social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- Díaz, F. y Rojas, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (19), 1-18. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5171>
- Espínola, V. y Claro, J.P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, (1), 257-280. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/254921>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Oxford: Polity.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Freire, P. (1989). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gil, J.M. (2017). La incidencia del lenguaje en el “fracaso escolar”: reconocimiento del problema y atisbo de la solución. *Revista de Educación*, 8(11), 77-98. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2095
- Gimnasio La Colina. (2017). Proyecto Educativo Institucional 2017-2018. Santiago de Cali: Consejo Directivo y Académico.

- Gimnasio La Colina. (2018). Gimnasio La Colina. Calidez, Exigencia y Respeto. Santiago de Cali, Colombia: Himalaya Digital Agency. Recuperado de <https://www.lacolina.edu.co>
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Revista Última Década*, (16), 11-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501602>
- Gómez, L.F., Osorio, L.M. y Álvarez, A. (2016). Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6, 1-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=763376>
- González, J.L. y Carbajo, F. (2005). Tres principios de la acción educativa. Madrid: EUNSA.
- Holland, J. (1985). Género y clase. *Concepciones adolescentes sobre aspectos de la división del trabajo* (tesis doctoral). Universidad de Londres, Londres, Inglaterra.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(1), 275-286. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6526026>
- Ibarretxe, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. Madrid: Anthropos.
- Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20(4), 6-18. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Kaufman.pdf
- Lerner, D. (2008). Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

- Londoño, D.A. y Castañeda, L.S. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607003>
- Luke, A. (1995). When Literacy Might (or not) Make a Difference: Textual Practice and Capital. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1(1), 1-30. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384001.pdf>
- Martín, S. (2010). Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Revista Tópicos del Seminario*, (23), 221-239. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59415631007>
- Martínez, M.C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013
- Mayoral, D. (1996). Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales. *Revista de Educación*, (311), 183-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18769>
- Mayoral, D. (2005). La teoría de los códigos. Desigualdades lingüísticas en educación. *Revista Internacional de Sociología*, (41), 109-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18769>
- Medina, N. (2013). Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula. *Revista Huarte de San Juan*, (13), 67-85. Recuperado de https://www.academia.edu/26363496/An%C3%A1lisis_de_los_c%C3%B3digos_socioling%C3%BC%C3%ADsticos_en_el_aula
- Moore, R. (1983). *Educación y producción: un modelo generativo* (tesis doctoral). Universidad de Londres, Londres, Inglaterra.

- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos* (4), 177-196. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209694>
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte*, (25), 131-148. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/8253>
- Muy Interesante. (2018). El insomnio y la depresión aumentan las pesadillas. Madrid, España: Zinet Media Group. Recuperado de <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/el-insomnio-y-la-depresion-aumentan-las-pesadillas-731428578507>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Oviedo, T.N. (2002). La acción educativa: una disciplina profesional (el educador como profesional). *Revista Lenguaje*, (29-30), 232-249. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/handle/10893/2724>
- Parra, C.H. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Revista Educación y Educadores*, (2), 25-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041929>
- Pelayo, A. (2017). Códigos sociolingüísticos y reproducción social. *Influencia en el rendimiento escolar* (trabajo de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Pizarro, P., Santana, A., y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Revista Diversitas*, 9(2), 271-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397003>

- Pla, J. (2013). Reflexiones sobre el uso del concepto de clase para el estudio de la movilidad social. En: Chávez, E. (Comp.). *Desigualdad y movilidad social en el mundo contemporáneo* (pp. 21-48). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Prieto, L. (1977). *Pertinencia y práctica. Ensayos de semiología*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill S.A.
- Quinteros, G. (ed.) (1999). *Cultura Escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro, José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramspott, A. (1996). El resumen como instrumento de aprendizaje. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (8), 7-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184087>
- Reyes, M.S. (2010). Construcción de códigos sociolingüísticos en el primer nivel de concreción curricular de la Educación Parvularia. Estudio de caso. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9(18), 35-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243119055003>
- Revista Semana. (2014). 'Lo educado no quita lo cunchurria'. Colombia: Publicaciones Semana S.A. Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/educacion-en-colombia-opinion-de-margarita-orozco/371412-3>
- Rogers, R. (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: LEA.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

- Romero, M.F. y Trigo, E. (2010). Didáctica de la lengua y aprendizaje del lenguaje: una aproximación a la enseñanza de la gramática desde las variables del ámbito familiar. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 20(53), 1-48. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/604/462>
- Rumberger, R. W. & Lim, A. S. (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research* (reporte de investigación). Universidad de California, California, Estados Unidos.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista Última Década*, (41), 153-178. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Strasser, K., Mendive, S. y Susperreguy, M.I. (2012). Los procesos familiares como mediadores de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados cognitivos y educativos. En: Mena, I., Lissi, M.R., Alcalay, L. y Milicic, N. (Ed.), *Educación y Diversidad: Aportes desde la psicología educacional* (pp. 299- 328). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Tamis, C.S., Rodríguez, E.T. (2008). El rol de los padres en fomentar el aprendizaje y desarrollo del lenguaje en niños pequeños. En: Tremblay, R.E., Boivin, M., Peters, R. y Rvachew, S. (Eds.). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (pp. 1-7). Nueva York, Estados Unidos: Universidad de Nueva York.
- Teberosky, A. (1987). *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Vásquez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. *Revista de la Universidad de la Salle*, (53), 161-175. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lr/article/view/1005>

Weber, M. (2014). *Economía y Sociedad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Werlich, E. (1976). *Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Wilde, O. (1998). *El gigante egoísta y otros cuentos*. Bogotá: Vicens Vives.

ANEXOS

Anexo A. Aspectos generales del colegio indagado

Con la intención de obtener una mayor referencia de la institución educativa analizada o en la cual se lleva a cabo el trabajo de campo respectivo, en los siguientes apartados, se hace mención de aquellos elementos más importantes de la misma relacionados con su historia, localización, comunidad educativa y entorno, y la caracterización general del grado escolar estudiado. Lo anterior, tomando como base información consignada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la página Web institucional y en la Alcaldía de Santiago de Cali.

1. Historia

La historia del colegio indagado está vinculada con la tradición familiar de la señora Rosario Casas de Irigorri quien heredó la vocación y espíritu docente de su tatarabuelo materno el señor Sergio Arboleda Pombo que en el año 1889 fundó en la ciudad de Bogotá el Colegio El Espíritu Santo. Debido a la fuerte relación con la educación, al deseo de aportar en el mejoramiento social *en y desde* la formación integral del ser humano y a la gran fortaleza, alegría y fe que la caracterizaban, Rosario Casas de Irigorri, especialista en Educación Temprana fundó en el año 1975 el Jardín Infantil Las Casitas localizado en el barrio Santa Teresita en el Oeste de Santiago de Cali que prestaba el servicio educativo en el nivel de Preescolar.

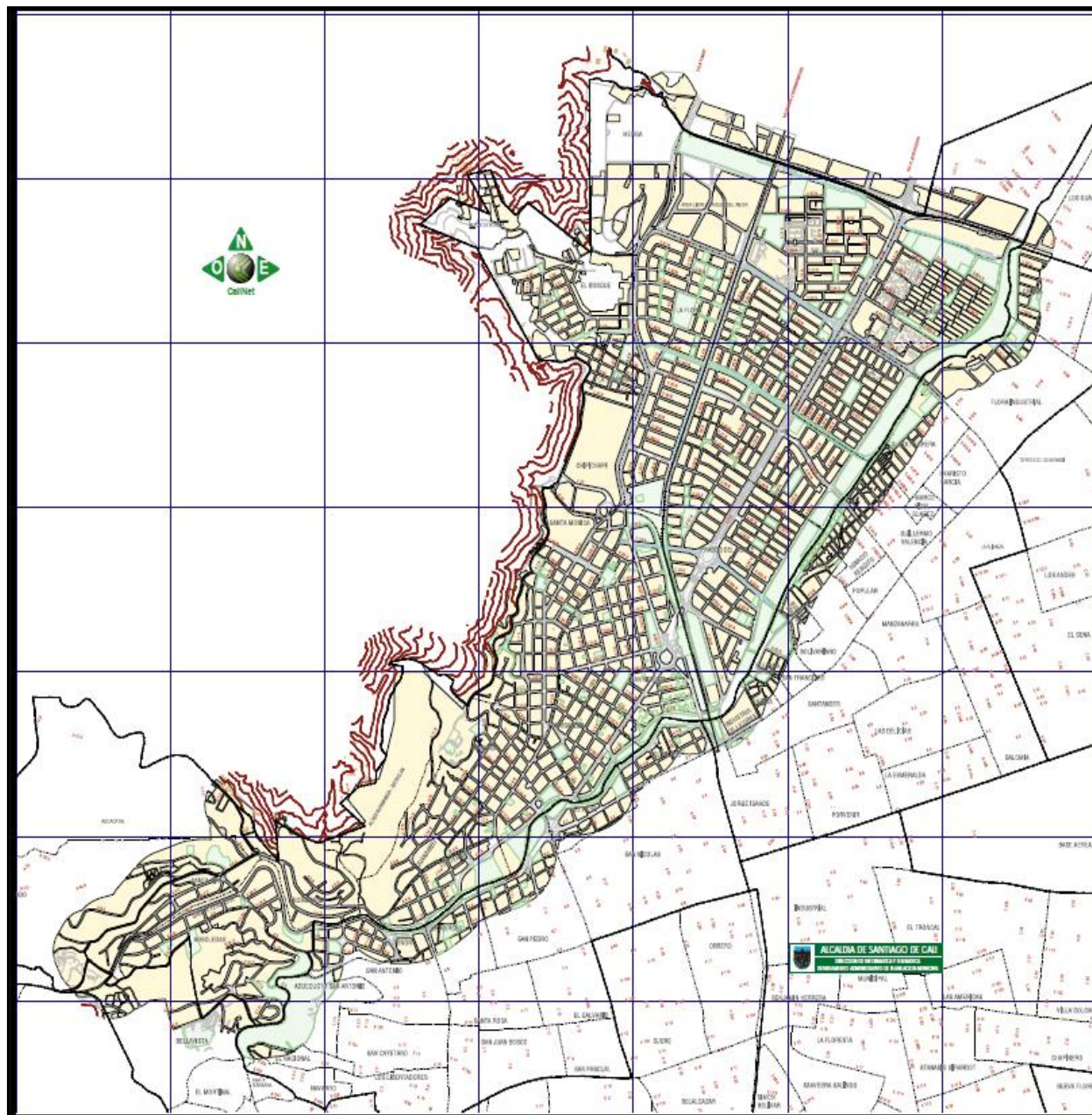
Ante la insistencia e interés de los padres de familia de dar continuidad al proceso formativo de sus hijos en la institución, en el año de 1981 el Jardín se convirtió en lo que hoy es el colegio indagado. En este proyecto fue clave la donación de un lote de 3.000 m² de extensión en el barrio Menga al norte de Santiago de Cali por parte del señor Cesar Irigorri Holguín, esposo de Rosario Casas. En el año de 1983, Rosario Casas creó la Fundación Cultural Las Casitas, la cual no tiene ánimo de lucro y es propietaria actual del colegio indagado. En junio de 1985, luego del fallecimiento de la señora Rosario Casas, su hija Ximena Irigorri Casas, se hizo

cargo de la Dirección General de la institución, labor que ha desempeñado durante los últimos 33 años. El colegio indagado graduó su primera promoción de bachilleres en junio de 1992 y a la fecha lleva 26 promociones de egresados. En la actualidad, la institución educativa cuenta con un área de 21.000 m² de extensión e instalaciones de 6.300 m² para su operación.

2. Localización

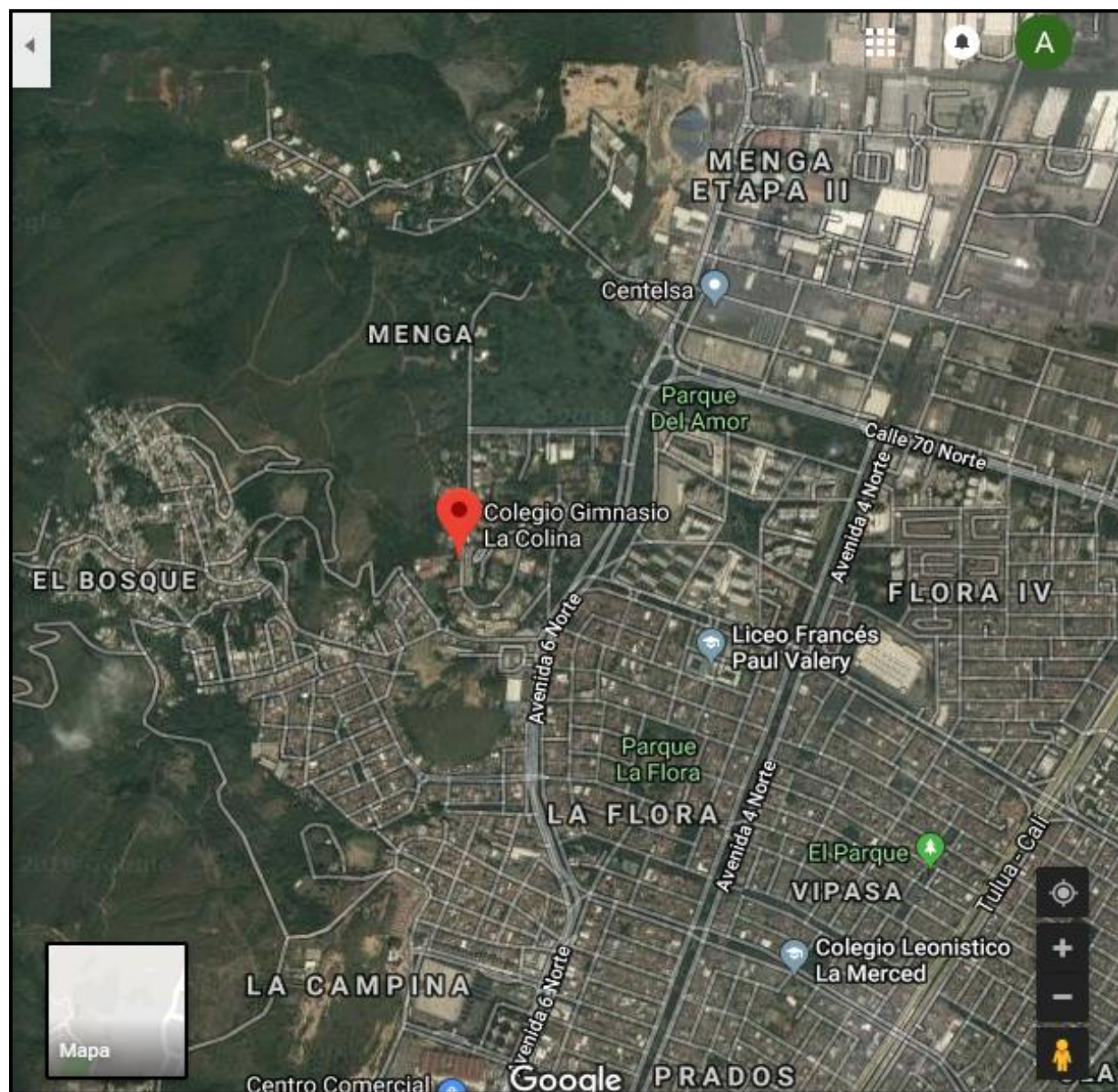
El colegio indagado está localizado en el norte de la ciudad de Santiago de Cali en la Av. 9 N # 56N -81 de la Urbanización Menga, la cual hace parte de la comuna 2 situada en el sector noroeste de la ciudad. Dicha comuna limita al norte con el municipio de Yumbo, al sur con las comunas 19 y 3 que conforman el centro de la ciudad, al oriente con las comunas 4 y 6, y al occidente con la comuna 1 y el Corregimiento Golondrinas en el área rural de la capital del Valle del Cauca. Desde el punto de vista geográfico, la comuna 2 se halla en el área occidental del Río Cali (ver fotografías 1, 2 y 3).

Fotografía 1. Comuna 2 en Santiago de Cali



Fuente: Alcaldía de Santiago de Cali, 2018.

Fotografía 2. Toma aérea de la Urbanización Menga, sector del colegio indagado



Fuente: adaptado de Google Maps, 2018.

Fotografía 3. *Entrada principal al colegio indagado*



Fuente: archivo fotográfico del colegio indagado, 2018.

3. Comunidad educativa y entorno

El colegio indagado es una institución educativa de carácter privado que desarrolla procesos formativos en los niveles de Preescolar, Primaria, Secundaria y Media con 43 años de experiencia en el campo educativo. Cuenta con aprobación oficial del Ministerio de Educación Nacional mediante las Resoluciones No. 7217 de julio 9 de 1986, No. 0800 de junio 12 de 1990 y 0337 de junio 17 de 1992 para la Educación Preescolar y Básica Primaria, Básica secundaria, y Media Vocacional respectivamente. Adicionalmente, cuenta con el Reconocimiento Oficial No. 680 de junio 18 de 1.999. Tanto el colegio indagado, como el Jardín Infantil Las Casitas, hacen parte de la Fundación Cultural Las Casitas con personería jurídica de derecho privado y sin ánimo de lucro.

El enfoque pedagógico institucional se fundamenta en la denominada Enseñanza para la Comprensión (EPC), que tuvo su origen en la Escuela de Postgrados en Educación de la Universidad de Harvard situada en Cambridge, Estados Unidos. Dicho enfoque tiene como propósito fundamental el desarrollo en los educandos de capacidades y habilidades encaminadas a potenciar el pensamiento propio, la actuación responsable y la utilización del saber para la resolución de problemáticas de la vida diaria.

De igual forma, campos como el bilingüismo, la interculturalidad, la educación física, el deporte, la ecología, las artes y la tecnología informática tienen un espacio significativo dentro de las prácticas pedagógicas y educativas que adelanta el colegio indagado. A lo que se agrega, la búsqueda de la formación integral de los estudiantes *en y desde* todas las áreas que hacen parte de los procesos educativos. En este sentido, aspectos como el desarrollo humano, la formación en valores y la sana convivencia se constituyen en las bases esenciales en las que se sustenta el Proyecto Educativo Institucional del colegio indagado.

Lo anterior se refleja en la misión y visión institucional del colegio indagado debido a que, en la primera, la reivindicación de valores morales, patrios, religiosos, humanos, la promoción de la autenticidad y de la amistad, entre otros son fundamentales. En la segunda, factores como la formación en liderazgo, la transformación social y el desarrollo de talentos son claves. De igual

manera, el respeto, el amor, la honestidad, la responsabilidad, el compromiso, la autonomía, la dignidad, la perseverancia, el sentido de pertenencia, la espiritualidad, la solidaridad y la tolerancia son referentes que día a día busca fortalecer el colegio indagado en el marco de los procesos educativos que desarrolla.

Es de destacar que el colegio indagado educa a estudiantes pertenecientes a los estratos socioeconómicos cinco (5) y seis (6), habitantes en su mayoría de barrios de Santiago de Cali como La Flora, Prados del Norte, Santa Mónica, Juanambú, Normandía, Santa Teresita, Santa Rita y el Corregimiento Dapa en el municipio de Yumbo. Las actividades económicas predominantes en la Urbanización Menga, en sus alrededores y en la comuna 2 en general, corresponden en su orden a los sectores servicios, comercio e industria. La mayoría de familiares a cargo de los estudiantes del colegio indagado se desempeñan en actividades económicas como importación y exportación de productos, prestación de servicios tecnológicos y de infraestructura. Al igual que en lo referente al sector salud (medicina y odontología), derecho, ingeniería, administración de empresas, economía y finanzas.

4. Caracterización general del grado 4° de la institución educativa

El grado 4° del colegio indagado está conformado por un total de cuarenta y dos (42) estudiantes con un promedio de edad de once (11) años y un rango de edad comprendido entre los diez (10) y once (11) años, de los cuales dieciocho (18) son niños y veinticuatro (24) son niñas. La mayoría de estudiantes residen en el barrio La Flora. El estrato socioeconómico predominante en el grupo es el cinco (5). Es de anotar que treinta y tres (33) estudiantes del grado 4° correspondiente al 78.5% viven con su padre y madre, el restante número de estudiantes (9 educandos equivalente al 21.5%) conviven únicamente con la madre. Las actividades económicas u ocupaciones predominantes de los padres de familia de los estudiantes del grado 4° del colegio indagado se enmarcan en los campos de la Ingeniería y la Administración de Empresas.

Anexo B. Consentimiento informado presentado a los padres de los estudiantes de grado 4° del colegio indagado en Santiago de Cali

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN EN LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO: MAGISTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL

Nosotros _____ y _____, padres de familia del estudiante _____ del curso 4° ____ y de _____ años de edad, aceptamos de manera voluntaria que se incluya a nuestro(a) hijo(a) como sujeto de estudio en el trabajo de investigación TDI denominado “Análisis de las orientaciones del significado en un grupo escolar de una misma clase social. Caso grado 4° del Colegio Gimnasio La Colina en Santiago de Cali”. Luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre dicha propuesta, beneficios directos e indirectos de su participación en el estudio y en el entendido de que:

- La participación de mi hijo(a) no repercutirá en sus actividades ni evaluaciones programadas en el grado 4°.
- No habrá ningún tipo de sanción en caso de no aceptar la invitación.
- No haré ningún gasto ni recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo(a) en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de la participación de mi hijo(a), con un pseudónimo que ocultará su identidad.
- Puedo solicitar, después de la recolección y análisis de datos, información sobre las conclusiones del estudio al investigador responsable.

Lugar y fecha: _____

Nombre y firma de los padres de familia o acudiente del participante:

Madre: _____

Padres: _____

Nombre del estudiante participante:

Nombre y firma de quién proporcionó la información para fines de consentimiento:

Gustavo Adolfo Zapata Rico

Anexo C. Formato-guía de entrevista semiestructurada aplicado a los estudiantes de grado 4º del colegio indagado en Santiago de Cali

Objetivos: conocer el capital cultural del grupo de estudiantes indagado de grado 4º.

Estudiante: _____ **Estrato socioeconómico:** _____ **Nivel de capital cultural:** _____

Edad: _____ **Género:** _____ **Tiempo en la institución educativa:** _____

Nivel de estudios del padre: _____

Ocupación del padre: _____

Nivel de estudios de la madre: _____

Ocupación de la madre: _____

1. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
2. ¿Te gusta leer?, ¿Qué lees?
3. Si lees un libro, ¿dónde lo obtienes?
4. ¿Hay biblioteca en tu casa? ¿Qué tan grande es esa biblioteca? ¿Ocupa un espacio grande, importante en la casa?
5. ¿Qué tipo de libros hay?
6. ¿Tus padres comparten conocimientos contigo, libros u objetos de su profesión?
7. ¿Tus padres leen? ¿Ves a tus padres leer?
8. ¿Leen libros, periódicos, revistas o en dispositivos digitales?
9. ¿Tus padres leen contigo?, ¿con qué frecuencia leen?
10. ¿Tus padres te hacen leer por diversión u obligación?
11. Si sales de viaje con tu familia, ¿llevan libros en las maletas o libros en dispositivos digitales como tabletas, celulares, entre otros?
12. ¿Hablas con tus padres sobre lo que lees?, ¿ellos hablan contigo acerca de lo que ellos leen?
13. Si necesitas ayuda para hacer una tarea ¿a quién acudes?
14. ¿Tus padres te han enseñado cosas que luego has visto en el colegio? ¿Te asesoran, te revisan las tareas?
15. ¿Cómo aprendes en casa? ¿viendo videos en YouTube, documentales en Internet o en televisión, leyendo o hablando?

Anexo D. Taller valorativo aplicado a los estudiantes de grado 4º del colegio indagado en Santiago de Cali

Objetivo: conocer el capital lector y los códigos lingüísticos (elaborados o restringidos) empleados por el grupo de estudiantes analizado de grado 4º.

Estudiante: _____

Lee los siguientes tres textos (cuento, artículo científico y artículo de opinión) y elabora un resumen de cada uno de ellos.

a. El gigante egoísta

Todas las tardes, al salir de la escuela, los niños jugaban en el jardín de un gran castillo deshabitado. Se revolcaban por la hierba, se escondían tras los arbustos repletos de flores y trepaban a los árboles que cobijaban a muchos pájaros cantores. Allí eran muy felices.

Una tarde, estaban jugando al escondite cuando oyeron una voz muy fuerte.

- ¿Qué hacéis en mi jardín?

Temblando de miedo, los niños espiaban desde sus escondites, desde donde vieron a un gigante muy enfadado. Había decidido volver a casa después de vivir con su amigo el ogro durante siete años.

-He vuelto a mi castillo para tener un poco de paz y de tranquilidad -dijo con voz de trueno-. No quiero oír a niños revoltosos. ¡Fuera de mi jardín! ¡Y que no se os ocurra volver!

Los niños huyeron lo más rápido que pudieron.

-Este jardín es mío y de nadie más -mascullaba el gigante-. Me aseguraré de que nadie más lo use.

Muy pronto lo tuvo rodeado de un muro muy alto lleno de pinchos.

En la gran puerta de hierro que daba entrada al jardín el gigante colgó un cartel que decía “PROPIEDAD PRIVADA. Prohibido el paso”.

Todos los días los niños asomaban su rostro por entre las rejas de la verja para contemplar el jardín que tanto echaban de menos.

Luego, tristes, se alejaban para ir a jugar a un camino polvoriento. Cuando llegó el invierno, la nieve cubrió el suelo con una espesa capa blanca y la escarcha pintó de plata los árboles. El viento del norte silbaba alrededor del castillo del gigante y el granizo golpeaba los cristales.

- ¡Cómo deseo que llegue la primavera! -suspiró acurrucado junto al fuego.

Por fin, la primavera llegó. La nieve y la escarcha desaparecieron y las flores tiñeron de colores la tierra. Los árboles se llenaron de brotes y los pájaros esparcieron sus canciones por los campos, excepto en el jardín del gigante. Allí la nieve y la escarcha seguían helando las ramas desnudas de los árboles.

-La primavera no ha querido venir a mi jardín -se lamentaba una y otra vez el gigante- Mi jardín es un desierto, triste y frío.

Una mañana, el gigante se quedó en cama, triste y abatido. Con sorpresa oyó el canto de un mirlo. Corrió a la ventana y se llenó de alegría. La nieve y la escarcha se habían ido, y todos los árboles aparecían llenos de flores.

En cada árbol se hallaba subido un niño. Habían entrado al jardín por un agujero del muro y la primavera los había seguido. Un solo niño no había conseguido subir a ningún árbol y lloraba amargamente porque era demasiado pequeño y no llegaba ni siquiera a la rama más baja del árbol más pequeño.

El gigante sintió compasión por el niño.

- ¡Qué egoísta he sido! Ahora comprendo por qué la primavera no quería venir a mi jardín. Derribaré el muro y lo convertiré en un parque para disfrute de los niños. Pero antes debo ayudar a ese pequeño a subir al árbol.

El gigante bajó las escaleras y entró en su jardín, pero cuando los niños lo vieron se asustaron tanto que volvieron a escaparse. Sólo quedó el pequeño, que tenía los ojos llenos de lágrimas y no pudo ver acercarse al gigante. Mientras el invierno volvía al jardín, el gigante tomó al niño en brazos.

-No llores -murmuró con dulzura, colocando al pequeño en el árbol más próximo.

De inmediato el árbol se llenó de flores, el niño rodeó con sus brazos el cuello del gigante y lo besó.

Cuando los demás niños comprobaron que el gigante se había vuelto bueno y amable, regresaron corriendo al jardín por el agujero del muro y la primavera entró con ellos. El gigante reía feliz y tomaba parte en sus juegos, que sólo interrumpía para ir derribando el muro con un mazo. Al atardecer, se dio cuenta de que hacía rato que no veía al pequeño.

- ¿Dónde está vuestro amiguito? -preguntó ansioso.

Pero los niños no lo sabían. Todos los días, al salir de la escuela, los niños iban a jugar al hermoso jardín del gigante. Y todos los días el gigante les hacía la misma pregunta: - ¿Ha venido hoy el pequeño? También todos los días, recibía la misma respuesta:

-No sabemos dónde encontrarlo. La única vez que lo vimos fue el día en que derribaste el muro.

El gigante se sentía muy triste, porque quería mucho al pequeño. Sólo lo alegraba el ver jugar a los demás niños.

Los años pasaron y el gigante se hizo viejo. Llegó un momento en que ya no pudo jugar con los niños.

Una mañana de invierno estaba asomado a la ventana de su dormitorio, cuando de pronto vio un árbol precioso en un rincón del jardín. Las ramas doradas estaban cubiertas de delicadas flores blancas y de frutos plateados, y debajo del árbol se hallaba el pequeño.

- ¡Por fin ha vuelto! -exclamó el gigante, lleno de alegría.

Olvidándose de que tenía las piernas muy débiles, corrió escaleras abajo y atravesó el jardín. Pero al llegar junto al pequeño enrojeció de cólera.

- ¿Quién te ha hecho daño? ¡Tienes señales de clavos en las manos y en los pies! Por muy viejo y débil que esté, mataré a las personas que te hayan hecho esto.

Entonces el niño sonrió dulcemente y le dijo:

-Calma. No te enfades y ven conmigo.

- ¿Quién eres? -susurró el gigante, cayendo de rodillas.

-Hace mucho tiempo me dejaste Jugar en tu jardín -respondió el niño-. Ahora quiero que vengas a jugar al mío, que se llama Paraíso.

Esa tarde, cuando los niños entraron en el jardín para jugar con la nieve, encontraron al gigante muerto, pacíficamente recostado en un árbol, todo cubierto de flores blancas.

Tomado de: Wilde, O. (1998). El gigante egoísta y otros cuentos. Bogotá: Vicens Vives.

b. El insomnio y la depresión aumentan las pesadillas

Las pesadillas, esos sueños inquietos, casi reales (o al menos nos lo parecen) que pueden provocarnos emociones negativas como la vergüenza, la ansiedad o el terror, parecen tener un doble aliado que las refuerza. Según los resultados de un nuevo estudio realizado por investigadores de la Universidad de Turku y el Instituto Nacional de Salud y Bienestar (Finlandia), los síntomas claves de la depresión y del insomnio son los predictores más fiables de tener pesadillas frecuentemente mientras dormimos. El estudio ha sido publicado en la revista Sleep.

Para su experimento, los científicos analizaron los datos de dos estudios independientes realizados entre 2007 y 2012 con un total de 13.922 participantes con edades comprendidas entre los 25 y los 74 años y en los que el estilo de vida o la frecuencia de las pesadillas eran dos ejes principales de los cuestionarios presentados a los voluntarios.

El 3,9% de los participantes afirmó tener pesadillas a menudo; el 45% las tenía ocasionalmente y el 50,6% nunca había tenido pesadillas. Comparando estos datos con los baremos de depresión e insomnio, descubrieron que el 28,4% de los voluntarios que presentaba síntomas severos de depresión formaba parte del grupo que tenía pesadillas de forma asidua. Lo mismo sucedió con los participantes con insomnio frecuente, representando el 17,1% de ellos.

“Nuestro estudio muestra una clara relación entre el bienestar y pesadillas. Esto es más evidente en la conexión entre pesadillas y depresión, pero también es evidente en muchos otros análisis relacionados con las pesadillas y preguntas que miden la satisfacción de vida y la salud”, aclara Nils Sandman, líder del estudio.

“Podría ser posible que las pesadillas podrían funcionar como indicadores tempranos de la aparición de la depresión y por lo tanto tienen un valor diagnóstico aún sin explotar. Además, debido a las pesadillas, el insomnio y la depresión a menudo aparecen juntas, ¿sería posible tratar todos estos problemas con una intervención dirigida exclusivamente hacia pesadillas?”, se pregunta Sandman.

Tomado de: Muy Interesante. (2018). El insomnio y la depresión aumentan las pesadillas. Madrid, España: Zinet Media Group. Recuperado de <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/el-insomnio-y-la-depresion-aumentan-las-pesadillas-731428578507>

c. Lo educado no quita ‘lo chunchurria’

Al parecer la educación no está formando mejores personas, solo gente que se sabe muy bien el discurso de la rentabilidad y el mercado global.

Nunca me canso de citar en mis clases esas palabras tan bellas del polaco Ryszard Kapuscinski: “No hay periodismo posible al margen de los seres humanos (...) para ejercer el periodismo, ante todo, hay que ser buen hombre o buena mujer. Si se es una buena persona se puede intentar comprender a los demás, sus intenciones, su fe, sus intereses, sus dificultades y sus tragedias”.

Si el autor estuviera vivo, le diría que no debería haber profesión al margen de las buenas personas, y que la educación en Colombia (no sólo la que se imparte en la escuela), tendría que estar comprometida con una real transformación de los individuos hasta que estos entiendan que la sociedad es un entramado complejo de seres humanos y no de meros objetos.

De lo contrario, seguiremos haciendo producción en masa de guaches ilustrados, individuos manipuladores y utilitaristas que saben de muchas cosas, pero que son incapaces de reconocer a los demás como gente con los mismos derechos.

Porque algo tiene que estar funcionando mal en el ciclo educativo cuando vemos que los grandes corruptos en este país han pasado por colegios y universidades de élite. Al parecer, no bastó el esfuerzo de las instituciones que les dieron los diplomas y tampoco el de sus familias que les brindaron acceso a bibliotecas, viajes, aprendizaje de otros idiomas e interrelación con otras culturas, lo cual no caló lo suficiente para entender que ni “la corrupción es inherente al ser humano”, ni el mal que se le hace a otras personas sale con el jabón del baño al día siguiente.

Algo nos falta por aprender para que haya gente con formación doctoral diciendo que le importa un carajo que haya pobres en el país. Para que algunas de nuestras empresas tengan jefes de personal muy eruditos en hacer contratos en detrimento de los trabajadores. Para que existan abogados expertos en triquiñuelas jurídicas y saquen beneficios particulares. Para tener un sistema de salud en el que no es poco frecuente dar con médicos incapaces de comprender el dolor de sus pacientes.

Y así vamos normalizando la existencia de jefes con muchos títulos que gritan a sus empleados hasta enfermarlos de los nervios. Justificamos la aparición en público de poetas estudiados que hacen comentarios sexistas, y de afamados escritores misóginos, envidiosos y elitistas. Nos encontramos en la cotidianidad con rectores que vociferan borrachos porque no los dejan subir al avión y con académicos que mueven fichas políticas para tirarse en la carrera de sus compañeros. Con unos ingenieros sin escrúpulos que cambian el beneficio económico por la seguridad de la gente y con especialistas que cobran en dos empresas el tiempo completo y trabajan sólo para una, o para ninguna.

Al parecer la educación no está formando mejores personas, sólo gente que se sabe muy bien el discurso de la rentabilidad y el mercado global. Profesionales muy bien adiestrados en el arte de hacer dinero, pero poco educados para ser ciudadanos y para entender la vida como una forma de organización social y política dentro de la cual se tiene una inmensa responsabilidad.

Por eso lo educados no les quita a muchos lo ‘chunchurrias’ porque estamos frente a la tiranía de una sociedad en la que el éxito de una persona no está determinado por los parámetros éticos bajo los cuales se rige, sino de la renta obtenida, así sea a costillas de la dignidad humana.

Tomado de: Revista Semana. (2014). 'Lo educado no quita lo cunchurria'. Colombia: Publicaciones Semana S.A.
Recuperado de <https://www.semana.com/opinion/articulo/educacion-en-colombia-opinion-de-margarita-orocho/371412-3>