

Revista Educação e Sociedade Q3

Título: Códigos sociolingüísticos y rendimiento académico. Un análisis de interacciones comunicativas de docentes y estudiantes en el aula.

Título en inglés: Sociolinguistics codes and academic performance. An analysis of communicative interactions of teachers and students in the classroom.

Autores: Yeismy Rodríguez Quitián y David Camargo Cárdenas

Resumen: En este trabajo se discute el papel de la comunicación entre docentes y estudiantes en los procesos de formación de ocho jóvenes del grado 1001 del colegio público Nueva Esperanza IED, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá, Colombia. Se comparan los códigos elaborados y restringidos empleados por los maestros en clase con la recepción comunicativa que expresan los estudiantes seleccionados y su rendimiento académico en estas áreas. Se recopilaron los resultados académicos de los estudiantes durante cinco años, los resultados en la prueba Saber9 (año 2017), se hizo una caracterización sociodemográfica mediante encuesta y se caracterizaron códigos sociolingüísticos de docentes y estudiantes buscando identificar casos específicos en los cuales se denotara problemas de interacción que afecten los procesos académicos. Se logra identificar tres tipos de afectación: positiva (estudiantes 1 y 8), neutra (estudiantes 3 y 4) e interacción comunicativa negativa (estudiantes 2 y 7) entre estudiantes y docentes, lo cual afecta el rendimiento académico. En dos de los estudiantes (5 y 6) no se pudo establecer si los problemas de rendimiento académico se originan por dificultades en la comprensión de códigos sociolingüísticos.

Palabras clave: Códigos sociolingüísticos, comunicación en el aula, rendimiento académico

Abstract: This work argues the role of communication between teachers and eight (8) students in Science, Math, Social sciences, English and Music attending High School in the Nueva Esperanza IED public school, located in the locality of Usme, Bogotá, Colombia. Restricted and elaborated Codes used by teachers in classroom are compared with the communicative reception perceived by students and their academic performance on these academic areas. The academic results of the students were collected during five years, the results in the test Saber9 (year 2017), a sociodemographic characterization was made by means of a survey and the socio-linguistic codes of teachers and students were characterized, seeking to identify specific cases in which they will be denoted Interaction problems that affect the academic processes. It is possible to identify three types of affectation: positive (students 1 and 8), neutral (students 3 and 4) and negative communicative interaction (students 2 and 7) between students and teachers, which affects academic performance. In two of the students (5 and 6) were not possible to establish if the

problems of academic performance originated from difficulties in the understanding of sociolinguistic codes.

Keywords: Sociolinguistics codes; Communication in the classroom; Academic performance

Introducción:

La escuela desarrolla una serie de códigos lingüísticos que difieren de los elementos primarios que el estudiante trae consigo desde su entorno familiar; esto permite que se construyan una serie de valores y contenidos a través del código especializado de la escuela, los cuales conllevan a significados denotativos, frases y conceptos que pueden ser poco comprensibles e, inclusive, descontextualizados para los estudiantes. En consecuencia, puede emerger una barrera para la comprensión y construcción de conocimiento que, como señala Shum, Conde, Díaz, Martínez & Molina (1990), genere dificultades en términos lingüísticos haciendo más difícil para los estudiantes adquirir conceptos claves de las disciplinas académicas y, por consiguiente, se evidencie un ritmo de aprendizaje más lento y se genere un bajo rendimiento académico.

En esencia, dado que todo proceso educativo es un ejercicio comunicativo (Rodríguez, 2000) el mismo se encuentra definido con las formas en las que se establecen entre los participantes los diálogos, donde los signos verbales y no verbales deben ser de significado compartido. Como expresan Edwards y Mercer: “(...) es dentro del discurso maestro-alumno, en el cual se desarrolla la lección, donde se modelan, interpretan, destacan, limitan a lo periférico, reinterpretan, etc., todas las comprensiones que se crean (...)” (1988, p. 144), de manera tal que si falla el sentido lingüístico de conceptos clave entonces puede romperse la comunicación y, por ende, la educación.

Para abordar este tema nos apoyamos en el trabajo seminal de Basil Bernstein (1989), quien indagó a profundidad la relación que existe entre este encuentro diferencial de códigos con los índices de bajo rendimiento escolar que se presentan en las escuelas mediante lo que denominó códigos “elaborados” y “restringidos”. El caso de estudio presentado corresponde a ocho (8) estudiantes de grado décimo del colegio público Nueva Esperanza IED en la localidad de Usme, Bogotá, Colombia, que han cursado sus estudios de manera consecutiva durante el bachillerato en la institución. La muestra se dividió en dos grupos acorde al interés mostrado por los estudiantes en el campo de pensamiento histórico y los campos de pensamiento científico y matemático, que maneja la institución, el primer grupo (Interés Positivo – IP, estudiantes 1, 2, 3 y 8) corresponde a i) estudiantes con interés en el campo histórico, y el segundo (Interés Negativo – IN, estudiantes 4, 5, 6 y 7) son ii) estudiantes que evidencian bajo interés en el campo de pensamiento científico y matemático. Dicha clasificación de intereses fue definida por los docentes de su área respectiva, expresando la percepción de la comunicación que tienen los docentes con ese

estudiante. Al obligar a los docentes a poner a los estudiantes en dos grupos se encuentra que dicha clasificación no necesariamente refleja su rendimiento académico, sino la interacción comunicativa en el aula expresada por el docente. Se decidió esta clasificación porque lo que se busca observar es si existe o no relación entre la comunicación en el aula y el rendimiento académico, y la percepción de los docentes sobre dicha comunicación o no con los estudiantes es un buen punto de observación del rendimiento académico; adicionalmente, con cada uno de los estudiantes, se observó una clase en el área de historia y se observó su capacidad de comprender el lenguaje verbal y no verbal desarrollado por el maestro en la presentación del tema, y se indagó sobre los elementos que posibilitan o inhabilitan dicha comunicación.

Referentes teóricos y conceptuales:

Hay una amplia literatura que aborda la relación del lenguaje y el rendimiento académico [Casas, 2016; Medina Del Moral, 2013; Garbanzo, 2007; Gómez, Osorio y Álvarez, 2003; Edel, 2003; Misas, 2002; Gómez, 2001; Aguaded, 2000; Pizarro, 1997; Usategui, 1992; Shum, Conde, Díaz, Martínez, y Molina, 1990], sin embargo el número de investigaciones específicamente sobre la relación entre el rendimiento escolar y los códigos sociolingüísticos en idioma español es limitado [Gómez, 2001; Usategui, 1992].

Este tema fue abordado por primera vez por el sociólogo británico Basil Bernstein (1958), quien dedicó gran parte de su trabajo al estudio de la lengua en relación con el ambiente sociocultural y la incidencia de ésta dentro de los procesos educativos. A su vez, las distintas investigaciones que se han realizado siguen los postulados propuestos por la teoría de Bernstein (1985, 1990, y 1996), conocida como la “teoría del déficit”, en la cual se demuestra que no existe un déficit lingüístico entre los individuos de clases menos favorecidas sino que hay una privación socio cultural de estas personas, lo que conlleva al fracaso escolar. Su trabajo, según Usategui (1992), está centrado en la relación de la lengua, clases sociales y la educación, donde propone que cada individuo estructura su lenguaje y da significado a lo que lo rodea, y dicha estructuración surge de acuerdo a la interacción que ha experimentado en el interior de su familia, la clase social y sus contextos próximos; de forma que los códigos lingüísticos se desarrollan con significados dependientes del contexto socio-cultural, donde los padres se comunican con los hijos de forma limitada, es decir, la comunicación existente dentro de esta relación es implícita, múltiples situaciones comunicativas se dan por supuestas, vemos como resultado poca interacción y comunicación en su medio familiar, por lo cual encontramos unos códigos limitados. Ahora bien, luego de la familia se encuentra la escuela como otra agencia socializadora, la misma orienta a los niños hacia una estructura de significados diferentes que no están muchas veces en correspondencia con el mundo construido por el niño desde su contexto cultural primario, de forma que se genera lo que Bernstein denomina como “significados independientes del contexto”, ya que estas son construcciones explícitas y universalistas alejadas de la realidad simbólica de los niños.

De forma específica, estos códigos son definidos por Bernstein como “principios que subyacen a la orientación de los significados y a su realización lingüística en diferentes contextos” (Díaz, 1985, p. 4), de forma que la distinción entre significados particularistas (dependientes del contexto) y universalistas (independientes del contexto) permitió a Bernstein definir el código como restringido y elaborado. En este orden de ideas, “los códigos elaborados dan acceso a órdenes de significados universalistas que están menos ligados al contexto mientras que los códigos restringidos dan acceso a órdenes de significados particularistas que están más ligados a un contexto particular” (Bernstein, 1978, p.197), siendo por ello “reglas subyacentes de interpretación que regulan la orientación hacia un orden de significados que sustentan una cultura” (Díaz, 1985, p. 5).

Otra aproximación a este problema es la propuesta por Van Dijk (2012), quien afirma que la incidencia del entorno social permite el desarrollo y configuración de modelos mentales de cada individuo. En ese sentido, todos los contextos se perfilan como construcciones únicas que –mediante situaciones comunicativas– manifiestan experiencias, percepciones, conocimientos, opiniones y emociones, configurando y condicionando sus propios entornos. Esto lleva a que nunca aparecerán dos situaciones comunicativas idénticas, siendo que el desarrollo en entornos similares realmente viabiliza pero no homogeniza las construcciones simbólicas de cada quien. Esta posición de Van Dijk puede entenderse como una ampliación de las posibilidades comunicativas de los individuos, pero no contradice las particularidades que se contrastan entre los códigos requeridos por el universo académico y lo experimentado individualmente en el seno de familias con códigos restringidos, en la teoría de Bernstein.

Desde Pierre Bourdieu (1973) se entiende con mayor profundidad que es el capital cultural el que determina la relación establecida entre los sujetos y sus códigos, independiente de sus condiciones socio-económicas. El capital cultural es la acumulación de cultura que se transmite o adquiere al interior de la familia; de forma que los padres –a través de la socialización– transmiten formas de conocimiento, habilidades y destrezas que permiten al niño desarrollarse en el sistema educativo. Esto sugiere que los niños con un mayor capital cultural están expuestos a una pluralidad de situaciones y discursos que les permiten apropiarse más significados y códigos elaborados (Misas, 2002), por tanto, al llegar a la escuela, estarán en mejores condiciones para enfrentarse a los discursos escolares, puesto que no son ajenos a su contexto. Desde Bernstein, esta explicación profundiza el porqué de la relación entre privación cultural y los problemas educativos, dado que se entiende como la baja posibilidad de “capitalizar” el capital cultural, asimilando que no es en sí la condición socioeconómica (ausencia de recursos de tejido social y medios de capital) sino la ausencia de condiciones socioculturales sólidas.

Profundizando en esta relación del lenguaje y los procesos académicos, vemos en Vygotsky (1979) la especial importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo intelectual del individuo, ya que considera que el mismo actúa como acción estructurante del conocimiento y de las experiencias de cada individuo: “La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el lenguaje y el desarrollo.

El lenguaje surge, en un principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna” (p.138) de forma que “el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo” (Vygotsky, 1979, p.138), es por ello que existe un impacto directo entre la capacidad de construcción simbólica subyacente en los códigos elaborados o restringidos y los resultados en términos de procesos de aprendizaje. Por tal razón resulta de gran importancia tener en cuenta el nivel de desarrollo del lenguaje de los estudiantes, contrastado con el lenguaje de la escuela, particularmente porque muchos estudiantes de condiciones socioculturales limitadas llegan a la escuela con un nivel deficiente de lenguaje, lo que difícilmente permitirá que se adapten a la red de significados que la escuela busca impartir, dado que: “Las relaciones sociales regulan el significado que creamos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales, y estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo” (Bernstein, 1989, p. 101), en consecuencia, al desconocer los códigos de la escuela sus procesos de adaptación serán más difíciles, donde los estudiantes seleccionarán limitadamente lo que la escuela pretende brindar y desconocerá esta selectividad sin comprender que no es un problema del proceso de aprendizaje sino un problema de decodificación social del conocimiento.

Siguiendo a Lawton (1976, pp. 61-74), Usategui (1992) resume las implicaciones lógicas, sociales y psicológicas del proceso comunicativo en lenguaje público mediante códigos restringidos en diez elementos lingüísticos, los cuales orientan la caracterización de los códigos lingüísticos de esta investigación:

“1- Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo inacabadas.

Construcción sintáctica pobre, con formas verbales centradas en el modo activo.

2- Uso frecuente, simple y repetitivo de algunas conjunciones (así pues, entonces, y, porque...). Este aspecto lógico está indicado muy a menudo por medios extra verbales.

3- Uso frecuente de órdenes breves y preguntas concretas.

4- Uso rígido (estereotipado) de un número limitado de adjetivos y adverbios.

5- Uso poco frecuente de pronombres impersonales, como sujetos de frase (condicional). De aquí, la escasa objetivación de la experiencia.

6- Uso frecuente de una afirmación a la vez como argumento y como conclusión o, mejor dicho, el argumento y la conclusión se confunden para producir una afirmación categórica (por ejemplo: «Haz lo que te digo», «No vas a salir»). La autoridad de la afirmación viene entonces de la forma que toman las relaciones sociales, y no de inferencia lógica alguna.

7- Afirmaciones formuladas como cuestiones implícitas que establecen una circularidad simpática: «Puedes imaginarlo?», «Quién lo creería?». Esto bloquea toda exploración del problema y baja el nivel de curiosidad.

8- Selección frecuente de frases en un stock común al grupo. Cada individuo acostumbra a utilizar una selección individual de clichés lingüísticos (frases

hechas, muletillas, etc.). Este aspecto refuerza la solidaridad con el grupo, a expensas de la estructura lógica de la comunicación.

9- El simbolismo utilizado es de un débil nivel de generalidad.

10- En la estructura de la frase está implícita una cualificación individual; esta se deja fuera de la estructura de la frase. Esta décima característica, que determina las nueve restantes, conduce a la creación de un lenguaje fundado sobre la significación implícita (en particular, aspectos individuales transmitidos por canales extra verbales) (pág. 169-170).

En cuanto a las características del código elaborado, la misma Usategui (1992), siguiendo a Lawton (1976), propone:

“1. La organización gramatical correcta y una sintaxis precisa, regulan lo que se dice.

2. Las modificaciones lógicas se traducen por una construcción de frases gramaticalmente complejas, mediante el uso de mayor variedad de conjunciones y de oraciones subordinadas.

3. Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones, así como de proposiciones que indican continuidad temporal y espacial, esto es, las relaciones espacio-temporales.

4. Uso frecuente de pronombres impersonales, como ello, ellos, uno, unos.

5. Repertorio más extenso y selección discriminatoria de adjetivos y adverbios.

6. La cualificación individual de lo dicho se explicita a través de la escritura y de las relaciones en el interior de las frases y entre ellas.

7. El simbolismo expresivo extra verbal, como gestos y entonación, aporta un refuerzo afectivo a lo que se dice más que como un sentido lógico.

8. El uso del lenguaje que apunta a las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja, para producir la organización gramatical de la experiencia” (pág. 170).

A continuación presentamos los principales estudios encontrados sobre este tema que permitan ver el nivel de validación de la teoría de Bernstein en el contexto colombiano.

Dentro de la revisión documental el primer trabajo que destaca es el de Gómez (2001): “Privilegio, reconocimiento y evaluación del lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar”. En este estudio el investigador busca caracterizar, en dos instituciones educativas públicas de la Comuna Nororiental de Medellín, Colombia, los códigos elaborado y restringido de esta comunidad y evidenciar si la clase social condiciona los niveles de rendimiento escolar, así como observar si existe una desventaja de las personas de clases menos favorecidas, con códigos restringidos, para aproximarse a una cultura de códigos elaborados y, finalmente, determinar si el discurso resultante de la utilización de códigos restringidos, por parte de sujetos de clases menos favorecidas, es un discurso lingüística, social y culturalmente privado. La conclusión es que la clase social de los individuos está relacionada con la adquisición de los códigos, donde se enfatiza que la

estructura social es la que determina el comportamiento y la estructura lingüística; de manera tal que los estudiantes de clases sociales bajas poseen códigos restringidos, mientras que estudiantes de clases sociales altas presentan códigos más elaborados. El estudio muestra cómo esta situación se traslada a las instituciones educativas, constituyéndose en un factor determinante en los procesos educativos, especialmente el de la evaluación y comunicación que, por ende, determina el éxito o el fracaso escolar. Para el caso de estudio, resaltamos que muestra la relación entre los códigos sociolingüísticos de los estudiantes y el sistema escolar, pero, sin embargo, no aborda de forma explícita cómo inciden estos códigos en el rendimiento académico de los estudiantes.

Un segundo trabajo, “El perfil social del discurso”, es adelantado por el propio Gómez junto a Osorio y Álvarez (2003), estudiando las actitudes hacia los códigos sociolingüísticos en estudiantes en educación básica del Municipio de Medellín e implementando una propuesta pedagógica que responde al estereotipo actitudinal encontrado. Se indagó principalmente acerca de las reacciones evaluativas de los estudiantes de diversos grados de educación básica, sexos, grupos etarios y de diferentes estratos socioeconómicos, hacia los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos. Este estudio se desarrolló a la luz de la teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein (1983, 1990, y 1996) y la teoría mentalista de las actitudes de López (1989) y Gómez (1992, 1999 y 2002). Los investigadores encuentran que el sistema escolar exige que los estudiantes produzcan mensajes en códigos elaborados pero la propia escuela maneja a su interior códigos restringidos, lo que conlleva a que estos estudiantes queden en desventaja con otros pares, ya que el discurso de la escuela no se convierte en una actividad perceptible, y la misma tampoco desarrolla una actitud que permita construirlos. A partir de este hallazgo, la conclusión es que los códigos elaborados pueden y son orientados por personas, mientras que los códigos restringidos son orientados por condiciones. En respuesta a esto se diseñó la propuesta pedagógica para acercar a los estudiantes a los códigos elaborados por medio del desarrollo de procesos de lecto-escritura que permitieran el acercamiento y la construcción de este tipo de códigos. Este estudio permite entender que la convivencia de códigos elaborados y restringidos es natural a la escuela y no debe considerarse una condición que limite las posibilidades de aprendizaje, sino que es necesario trabajar en aproximar a los estudiantes a unos códigos elaborados mediante la implementación de estrategias pedagógicas que se centren en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.

Otro estudio colombiano es el de Casas (2016), quien analizó los códigos lingüísticos que circulan en los discursos pedagógicos del docente en el aula y los asoció a factores socioeconómicos en estudiantes de décimo grado de dos instituciones educativas de Bogotá. Las conclusiones de la autora es que existe una relación entre el discurso que manejan docentes de estudiantes de clases altas y la preparación para desarrollar habilidades académicas, donde el discurso de estos docentes se compone de códigos elaborados enfocados a la preparación para el estudio en la universidad; a su vez, los docentes de estratos socioeconómicos bajos construyen su discurso con altos códigos restringidos, ya que obedecen al contexto, las exigencias y las políticas institucionales ofrecidas por la entidad educativa. En resumen, se determina que hay una alta influencia

de los códigos lingüísticos que circulan en el discurso docente que llevan a mantener o ascender en la escala socioeconómica de los estudiantes, a partir de sus oportunidades académicas. Aunque en esta investigación no se establece una relación explícita entre la teoría de Bernstein y el rendimiento académico, se rescata el aporte hecho desde el análisis de los códigos sociolingüísticos de los docentes, y cómo estos permean no solo los procesos educativos sino que influyen de cierta forma en otros campos de la vida de los estudiantes. De otra parte, el objeto del presente estudio no es observar la relación entre condiciones socioeconómicas y códigos lingüísticos –dado que todos los estudiantes de la muestra tienen las mismas condiciones socioeconómicas y no se contrasta con estudiantes en otra condición–, sin embargo es importante destacar la afirmación de Casas (2016) sobre la adaptación de códigos que hacen los docentes y observar si es válido para el caso estudiado el empleo de códigos restringidos (dado que el estrato socioeconómico de la muestra es bajo).

Ahora bien, aun cuando no se desarrolla en el contexto colombiano, destacamos la investigación orientada por Medina Del Moral (2013): “Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula”, la cual busca verificar la teoría de Bernstein en un contexto donde las diferencias sociales no fueran tan elevadas y establecer rutas de acción para subsanar las diferencias entre los códigos socio lingüísticos. El trabajo desarrolla diversas actividades que permitieron obtener la información necesaria para diseñar una propuesta metodológica que fomente la actitud democrática, de respeto, frente a las lenguas y usos lingüísticos, con el objetivo de generar en los estudiantes puntos de vista críticos sobre los prejuicios y desigualdades del uso del lenguaje. La investigadora concluyó que las condiciones sociales de los estudiantes los predisponen hacia unas expresiones más elaboradas o más restringidas. En el caso particular de los individuos pertenecientes a grupos sociales de clase media, encuentra que presentan una orientación elaborada de códigos lingüísticos, lo cual lleva a que los sujetos de esta clase social presenten mayor facilidad para alternar entre códigos elaborados y restringidos, mientras que en los individuos de clase trabajadora esta alternancia es prácticamente nula. Este trabajo es relevante para esta investigación, en cuanto determina que el impacto de los códigos lingüísticos restringidos es significativo como barrera limitante en los procesos de socialización como símbolo de su condición socioeconómica. Esto implica que si la escuela reproduce las limitantes expresivas, entonces está reproduciendo las limitantes sociales.

Los estudios presentados en esta revisión documental muestran esfuerzos de verificación de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, lo que se ha encontrado es que esta relación no es significativa y se argumenta más desde la teoría, dando prelación a la caracterización y validación de sus postulados, y descuidando encontrar los puntos de conexión entre los códigos sociolingüísticos y el óptimo o bajo rendimiento escolar. En esta investigación se analiza cómo la distancia entre los códigos de estudiantes y docentes determina la interacción comunicativa en el aula y cómo ésta incide en los procesos educativos de los jóvenes.

Metodología:

El trabajo inicia con una encuesta sociodemográfica aplicada a los 25 estudiantes de grado 1001 (décimo, jornada de la mañana) respecto a su entorno familiar (ingresos económicos, nivel de escolaridad de los padres, composición familiar, ocupación de los padres), entorno social (problemáticas del contexto) y patrimonio cultural (acceso a la lectura, participación en actividades culturales, aprovechamiento del tiempo libre). Luego se hizo un trabajo de observación no participante en las cuatro clases seleccionadas: ciencias, matemáticas, sociales, y música. Cada ejercicio tuvo una duración de 40 minutos, donde se recopiló información de dos elementos: códigos lingüísticos empleados por docentes y estudiantes (acorde a las características de los códigos expuestos por Bernstein y Lawton) e interacciones que emergen de los procesos comunicativos entre ellos establecidos en el aula (reciprocidad de la comunicación, participación activa, participación pasiva) buscando determinar si predominan en los docentes de esta IED los códigos elaborados o restringidos en el aula.

Se seleccionaron para el estudio ocho (8) estudiantes de este grupo de décimo (3 mujeres, 5 hombres), quienes llevan al menos 5 años de permanencia en la institución. La muestra fue determinada por ser los únicos jóvenes del grupo de décimo (32%) que han cursado de manera consecutiva sus estudios en esta IED desde el año 2014, lo que permitió comparar los resultados académicos de dichos estudiantes con los resultados grupales de los grados sexto a décimo, acorde a los campos de pensamiento (histórico, cultural y deportivo, tecnológico, matemático, y comunicativo) y las cuatro asignaturas señaladas, además de los resultados en la prueba Saber 9 en lenguaje y matemáticas.

La muestra seleccionada fue dividida en dos grupos, a partir de la percepción que tienen sus docentes de sus interacciones comunicativas en el aula (simplemente se les solicitó a los cuatro docentes del área que escogieran un grupo de cuatro estudiantes con una actitud comunicativa positiva y un grupo de cuatro estudiantes con una actitud negativa). Un primer grupo tiene una Interacción positiva (IP), correspondiendo a estudiantes que evidencian una tendencia a participar o interactuar comunicativamente de forma positiva en el campo histórico (estudiantes 1, 2, 3 y 8). El segundo grupo presenta una Interacción negativa (IN), siendo estudiantes con tendencia a poca interacción comunicativa en las clases del campo de pensamiento científico y tecnológico y campo matemático (estudiantes 4, 5, 6 y 7), el género de los estudiantes no afectó ni la selección de muestra ni los resultados, por ello no se discrimina en el lenguaje.

Con estos estudiantes se hizo una entrevista semi-estructurada empleando fragmentos de videos de la clase de Historia, previamente grabada. La entrevista se dividió en tres partes, la primera incluye dos preguntas que buscaban identificar el nivel de comprensión de los estudiantes respecto a dos conceptos explicados en el vídeo, la segunda parte de la entrevista indaga el nivel de interacción que emerge dentro del aula, la proximidad entre estudiantes y docentes y la participación en la clase. La última parte hizo referencia a las percepciones de los jóvenes frente a la relación de sus códigos con los de los profesores durante el desarrollo de las clases.

Finalmente se analizaron los resultados empleando el análisis de contenido para identificar los códigos sociolingüísticos tanto en docentes y estudiantes en el aula, como en estudiantes seleccionados como caso de estudio; el análisis demográfico de los estudiantes del caso de estudio frente a su grupo y de los docentes seleccionados para la observación de clases; y el microanálisis de datos para la clasificación categorial de las relaciones entre los códigos sociolingüísticos y los rendimientos académicos.

Resultados:

Para caracterizar el perfil de los cuatro docentes –tres hombres y una mujer, con rango de edad entre 35 a 40 años, licenciados en Sociales, Música, Química y Matemáticas, provenientes de Universidades públicas y privadas (Véase tabla 1)–, se tuvo en cuenta el uso de códigos sociolingüísticos en el aula. De forma general no hay diferencias significativas en sus perfiles sociodemográficos para el desarrollo de su trabajo docente, contando todos con formación de posgrado a nivel de especialización y maestría. Todos los docentes que participaron en la investigación llevan un promedio de 10 años trabajando en la institución, siendo estos mismos los docentes de los estudiantes participantes del estudio.

Tabla 1. Información sobre los docentes

Código	Docente 1		Docente 2	Docente 3	Docente 4
Género	Masculino		Masculino	Femenino	Masculino
Edad	36		37	40	36
Formación Pregrado	Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales	Profesional en filosofía	Licenciado en Música	Licenciada en Química	Licenciado en matemáticas y Física
Universidad	Universidad Distrital	Universidad Nacional abierta y a distancia	Corporación Universitaria Adventista	Universidad Distrital	Universidad del Choco
Formación Posgrado	Magister en investigación social e		Maestría Música	Especialista en Docencia Universitaria-Maestría	Especialista en informática y Telemática
Universidad	Universidad Distrital	Universidad Javeriana	Universidad Cooperativa de Colombia	Fundación Universitaria Andina - Universidad	
Experiencia Laboral	13 años		15 años	15 años	7 años
Antigüedad en la institución	9 años		14 años	9 años	7 años
Asignatura que orienta	Historia		Música	Química	Matemáticas

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta a docentes

En referencia a los códigos lingüísticos se evidenció –y en correspondencia con la teoría de Bernstein (1989)– que los profesores hacen uso regular de adjetivos y pronombres, además manejan un nivel de descripción propio de los códigos elaborados manejando frecuentemente frases complejas, es decir oraciones compuestas dependientes estructuralmente de una oración principal. Además, en la observación de clase se halló que los docentes, mediante sus intervenciones, hicieron un uso constante de significados universalistas traducidos en explicaciones que se abordaron desde referentes teóricos propios de cada asignatura, las cuales fueron generalizadas, por lo cual la comunicación no dependía del conocimiento de un contexto determinado por los estudiantes (Tabla 2).

Desde los resultados obtenidos, y en consonancia con Bernstein, es posible afirmar que los docentes manejan en gran proporción códigos elaborados y que este tipo de código es impartido por medio del discurso del profesor, quien a su vez lo refuerza con la utilización de textos, lecturas y demás recursos que están orientados hacia significados universalistas.

Tabla 2. Ejemplo de códigos elaborados

Docente 1	Códigos Elaborados
Complejidad de las frases	"Lo que puede pasar es que siempre estamos propensos en una situación a tomar decisiones".
	"Olvidarnos, como, como decir: no lo voy a asumir. El conflicto debe ser asumido, debe ser abordado por nosotros en nuestra cotidianidad. Porque nos permite regular nuestra vida social".
	"Quiere decir que es mi opositor, como que no me entiendo con esa persona, entonces me genera una rivalidad y esa rebeldía es por imponer ideas, defender derechos".
	"Cumplen una función social para las comunidades, para las personas, para el Estado. Hace parte de las dinámicas naturales de la sociedad, y que en lo que se busca es que usted desafía al antagonista, es decir, desafía a la persona con la que se opone. Y lo puede hacer a través de la amenaza o la violencia".
	"Debemos entender que cuando llega un conflicto no hay que abordarlo a los golpes, sino entender que el conflicto es natural a las relaciones sociales y que hay diversas maneras de afrontarlo, de asumirlo".

Fuente: Elaboración propia a partir de observación de clase del docente 1

En cuanto a la interacción entre el rendimiento académico y los códigos sociolingüísticos de los estudiantes se identificaron tres categorías de interacción: Positiva, Neutra y Negativa (Tabla 3). La primera se caracteriza por una comprensión mutua entre docentes y estudiantes de los códigos elaborados en el aula (estudiantes 1 y 8 del grupo IP); la segunda se caracteriza por una baja o nula comprensión por parte de los estudiantes de los códigos elaborados en el aula, la cual afecta de manera poco significativa su rendimiento académico (estudiantes 7 y 4 del grupo IN); la tercera por una baja o nula comprensión por parte de los estudiantes de los códigos elaborados en el aula, la cual afecta de manera significativa su rendimiento académico (estudiantes 2, del grupo IP y 3, del grupo IN).

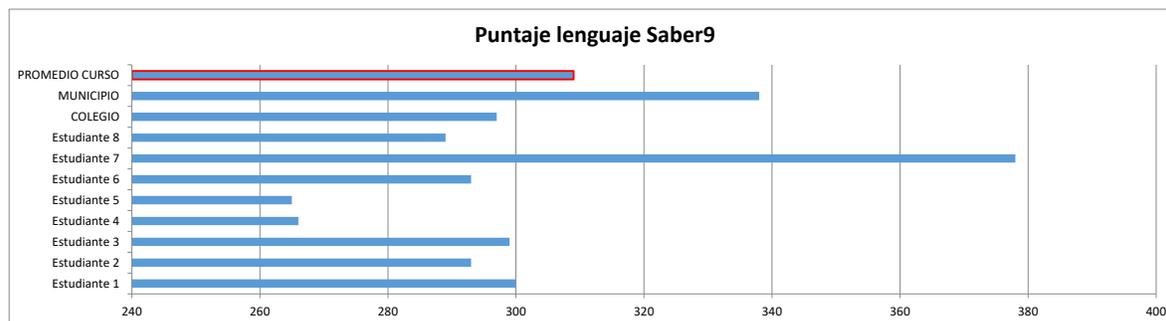
Tabla 3. Distribución de estudiantes acorde al rendimiento académico y sus interacciones de aula

Interacción	Grupo R+	Grupo R-
Positiva	1 y 8	N/A
Neutra	N/A	4 y 7
Negativa	2	3
Sin clasificar	N/A	5 y 6

Fuente: Elaboración propia a partir de observación de rendimiento académico y códigos sociolingüísticos de los estudiantes. IP son los que demuestran interés en Historia; IN son los que no demuestran interés en pensamiento científico y tecnológico y pensamiento matemático

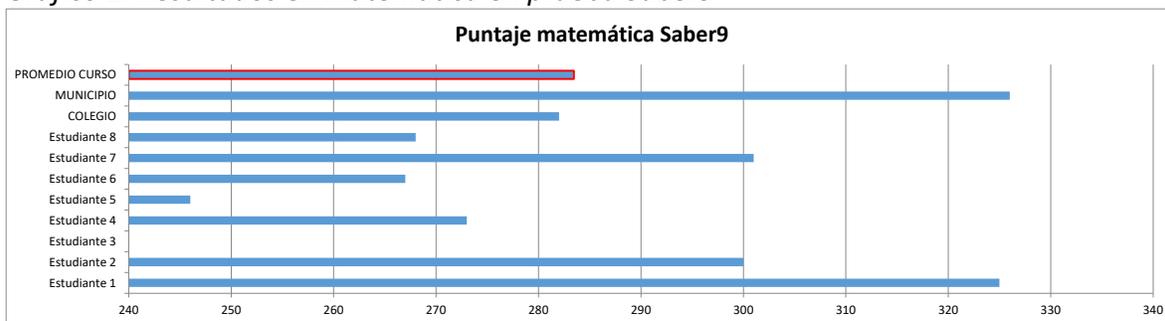
En lo que atañe al **estudiante 5** (del grupo IN) no pudo ser clasificado en ninguna de estas tres categorías ya que –aun cuando se enmarca dentro de la baja comprensión de códigos sociolingüísticos elaborados [*Comprensión de contenido*: respuestas dependientes de lo descriptivo y los ejemplos, en detrimento de lo abstracto conceptual; *Interacción con docente*: depende de la comprensión, gusto e interés por el tema; *Apreciación del código del docente*: requiere que el docente lleve el tema a la realidad propia y problema de actitud], y sus resultados de las pruebas externas e internas señalan un muy bajo nivel [*Saber9*: puntaje más bajo en lenguaje y matemáticas (Gráficos 1 y 2); *Rendimiento académico*: muy bajo (Gráfico 3), excepto en Música (Gráfico 4)]–, en la observación y en la interacción comunicativa se evidenció que el factor predominante que incide el bajo rendimiento académico se encuentra relacionado es con el “interés”, la “motivación”, en lo que define como “actitud hacia”.

Gráfico 1. Resultados en lenguaje en prueba Saber9



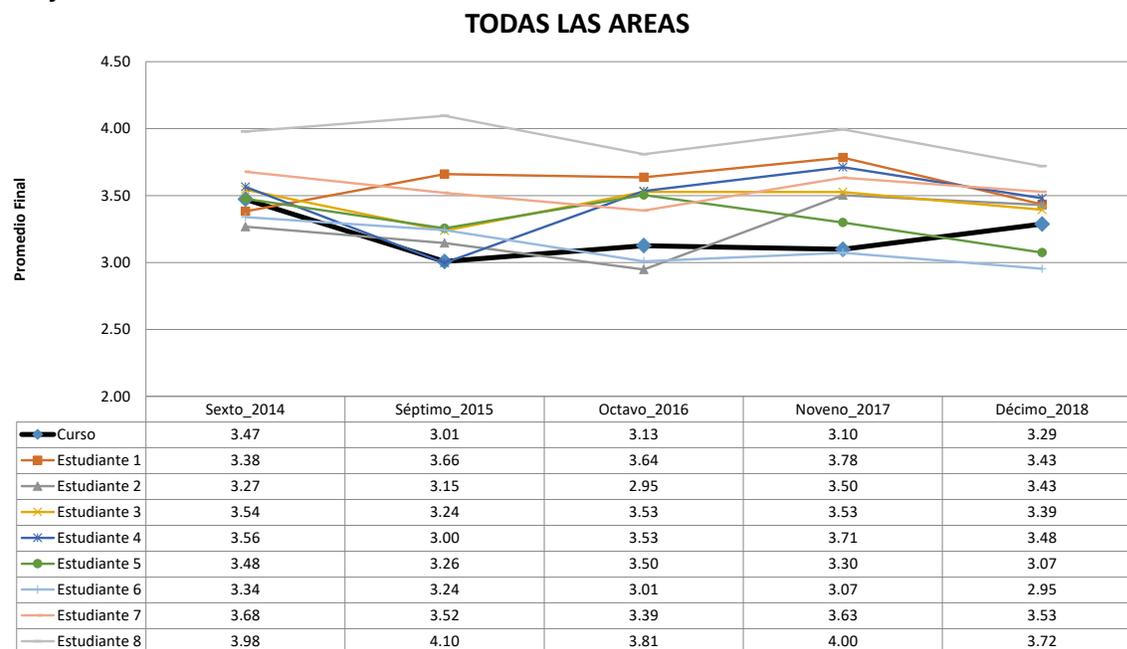
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados prueba Saber9, año 2017, de los estudiantes en el IED

Gráfico 2. Resultados en matemática en prueba Saber9



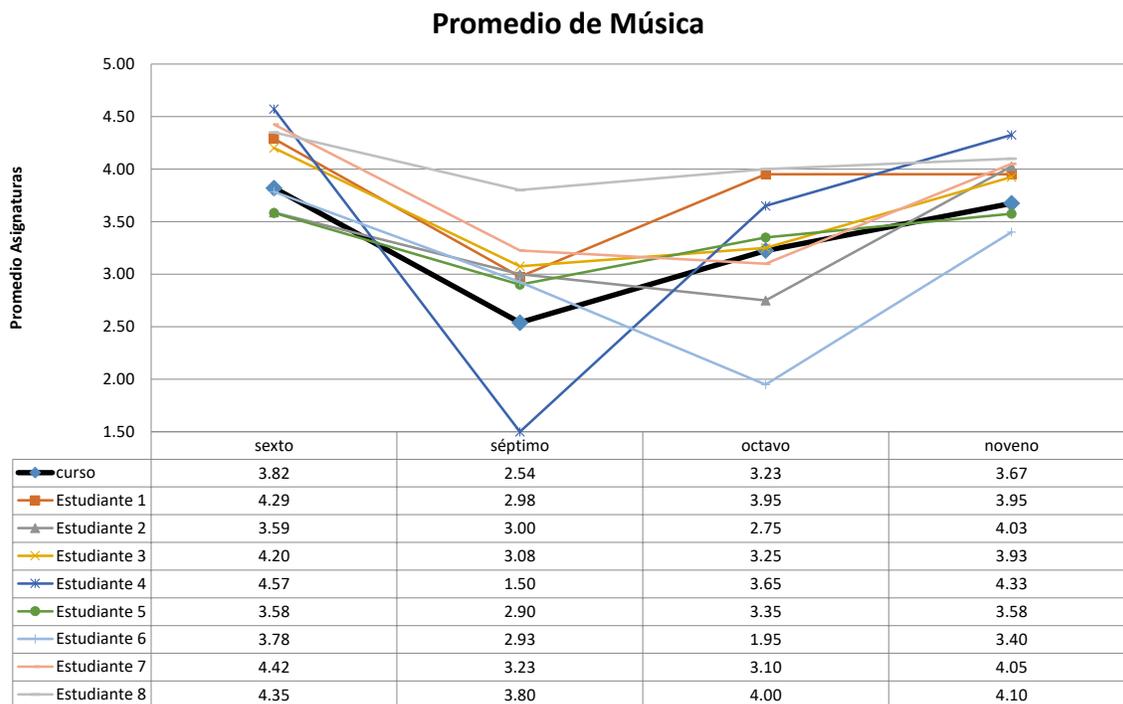
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados prueba Saber9, año 2017, de los estudiantes en el IED

Gráfico 3. Rendimiento académico total estudiantes sexto a décimo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados académicos de los estudiantes en el IED

Gráfico 4. Rendimiento académico en música estudiantes sexto a décimo



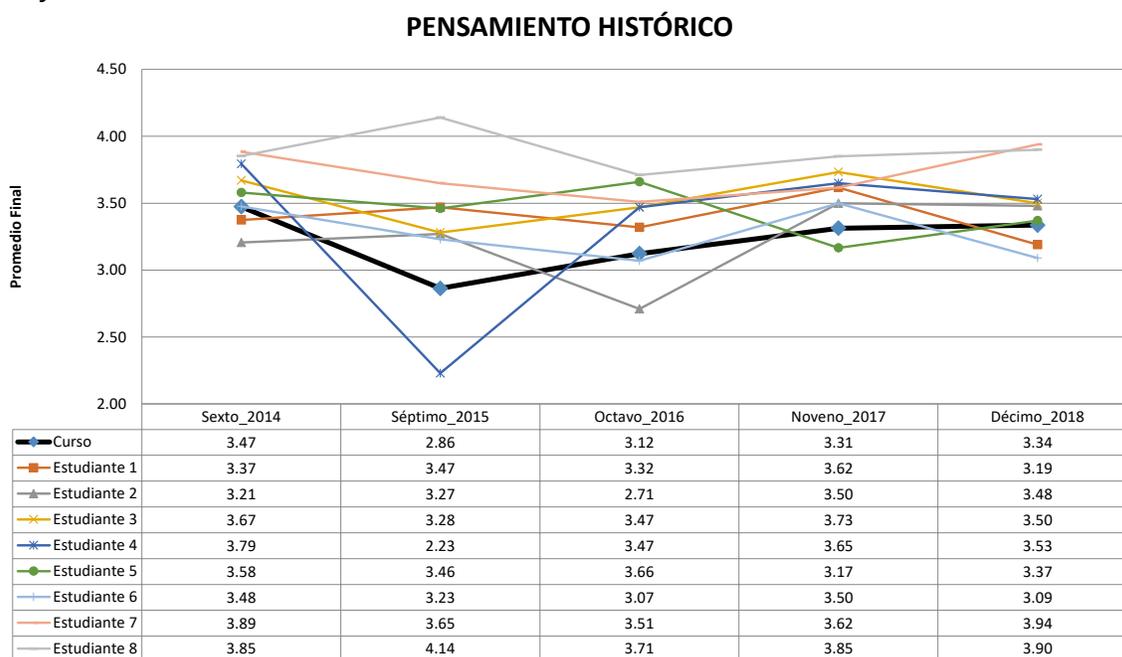
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados académicos de los estudiantes en el IED

El **estudiante 6** (del grupo IN) tampoco pudo ser clasificado en ninguna de estas tres categorías ya que –aun cuando se enmarca dentro de la baja comprensión de códigos sociolingüísticos elaborados [*Comprensión de contenido*: comprensión normal de contenidos pero bajo nivel sintáctico, oraciones cortas o mal elaboradas; *Interacción con docente*: requiere de una forma específica de expresión del docente para comprender, no participa por falta de comprensión e interés por el tema; *Apreciación del código del docente*: es importante la manera como se expresa el docente para que le interese], y sus resultados de las pruebas externas e internas señalan un bajo nivel [*Saber9*: puntaje bajo en lenguaje y matemáticas (Gráficos 1 y 2); *Rendimiento académico*: inició con un rendimiento normal y decayó en grado noveno y décimo (Gráfico 3)]–, en la observación y en la interacción comunicativa se evidenció que el factor predominante que incide el bajo rendimiento académico se encuentra relacionado es con el “interés”, la “motivación”, en lo que define como “actitud hacia”.

Aun cuando no es el objetivo de la investigación, se observa que la motivación del **estudiante 5** no son los procesos académicos propuestos por la institución educativa sino desarrollar su aptitud hacia la música (Gráfico 4, comparado con los demás). Esto no nos permite clasificar su bajo rendimiento por un problema de interacción comunicativa en el aula sino de contar con un proyecto de vida diferente. En el caso del **estudiante 6** se observa que no hay motivación en general para dar respuesta a las actividades que impliquen procesos académicos, sin identificar otra motivación externa.

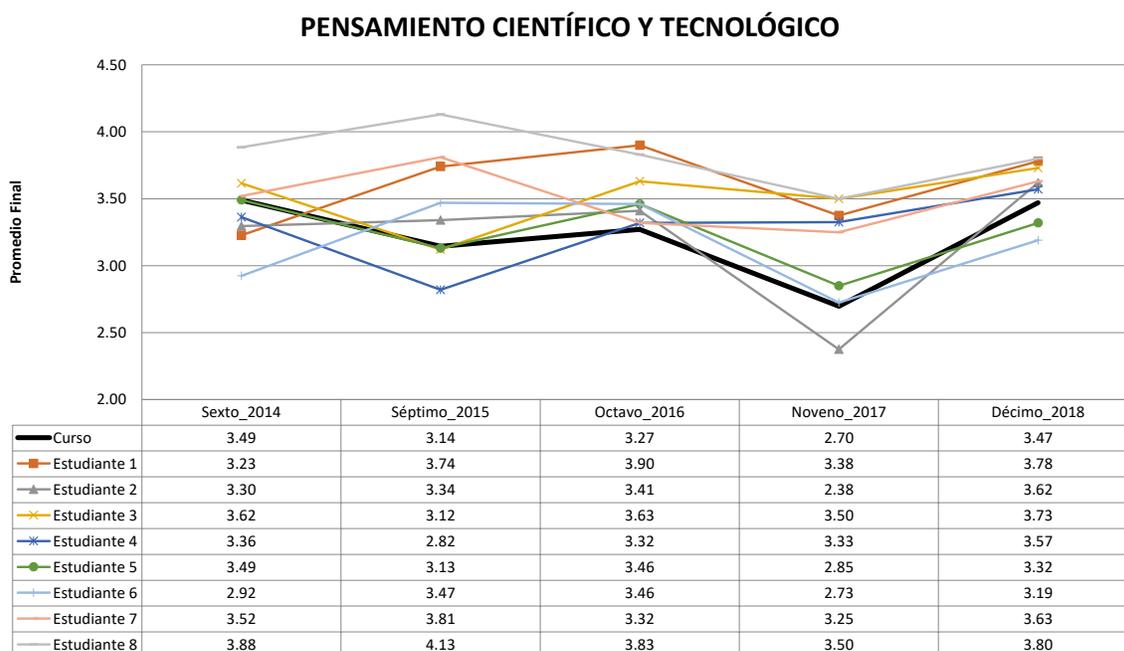
Sin embargo ambos estudiantes demuestran que la percepción de los docentes sobre su bajo interés es real, aun cuando no es claro si depende de la interacción comunicativa o de otros factores. En términos de su rendimiento académico, el **estudiante 5** tiene un promedio general de sexto a décimo de 3.3 frente al 3.2 del curso, y el 3.5 de los otros estudiantes de la muestra (Gráfico 3), en el área de pensamiento histórico de 3.5 frente a 3.2 del grupo, y 3.5 de la muestra (Gráfico 5); en el área de pensamiento científico y tecnológico es de 3.3 frente al 3.2 del curso y el 3.4 de la muestra (Gráfico 6), en pensamiento matemático es de 3.3 frente al 3.3 del curso y el 3.4 de la muestra (Gráfico 7); en las pruebas Saber9 fue “insuficiente” en ambos campos (Gráfico 1 y 2). El **estudiante 6** tiene el promedio general más bajo de la muestra (3.1, gráfico 3), 3.3 en pensamiento histórico (Gráfico 5), y el más bajo en pensamiento científico y tecnológico (3.1, gráfico 6) y en pensamiento matemático (2.8, gráfico 7), promedios definidos por el muy bajo rendimiento en los dos últimos años de estudio, esta caída indica posibles problemas externos a la escuela que llevan a su bajo interés y rendimiento.

Gráfico 5. Rendimiento académico en Pensamiento histórico estudiantes sexto a décimo



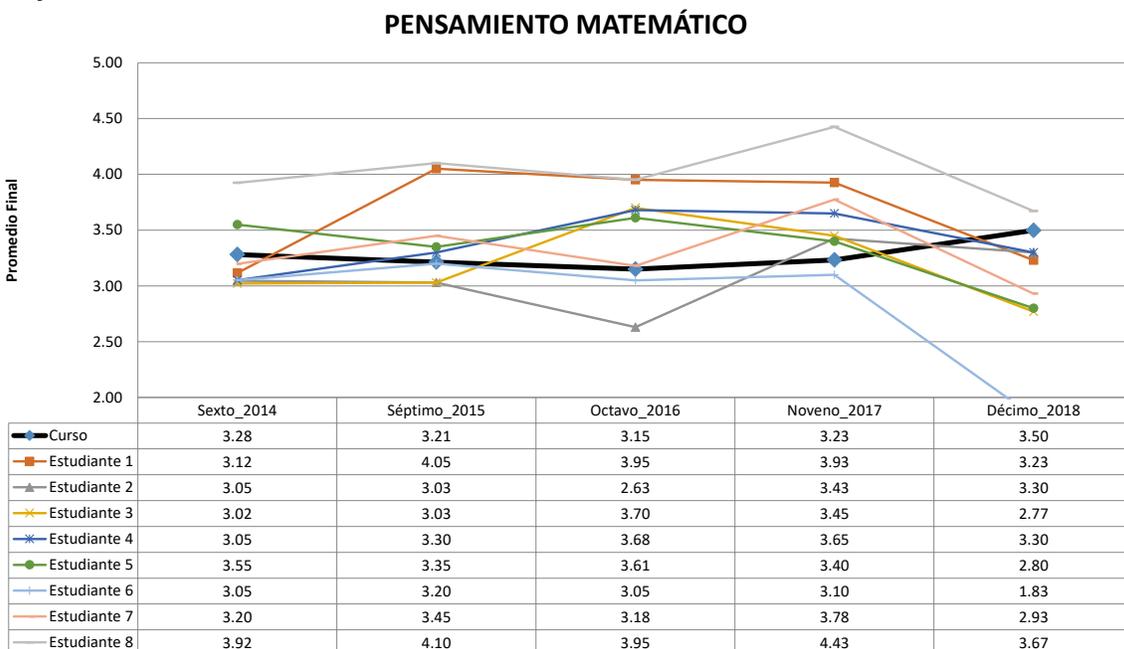
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados académicos de los estudiantes en el IED

Gráfico 6. Rendimiento académico en Pensamiento científico y tecnológico estudiantes sexto a décimo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados académicos de los estudiantes en el IED

Gráfico 7. Rendimiento académico en Pensamiento matemático estudiantes sexto a décimo



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados académicos de los estudiantes en el IED

En la categoría “Positiva” tenemos que el **estudiante 1** (del grupo IP) se ajusta a lo propuesto por Bourdieu (1973) respecto al capital cultural, siendo con el **estudiante 3** (en

la categoría negativa IN) los únicos de los estudiantes de la muestra que cuentan con una familia nuclear (padre y madre) con estudios profesionales (Tablas 4 y 5). La diferencia radica en que el **estudiante 1** es el padre quien cuenta con estudios profesionales (de forma inversa, quien más aporta económicamente es la madre), mientras en el **3** es la madre (de forma inversa, quien más aporta económicamente es el padre), dado que tienen la misma estructura familiar, nivel de ingresos, empleos de los padres, pocos libros, poca lectura compartida, ambos tienen gusto por el barrio, y la única diferencia real está en que el **estudiante 1** acostumbra dormir en su tiempo libre, mientras el **3** sale a parques. El hecho de que el **estudiante 3** no se ajuste a lo propuesto por Bourdieu (1973) puede deberse al nivel de influencia que hay al interior del hogar del padre o madre profesional, dado que si el **estudiante 3** prefiere el parque puede encontrarse en una situación reducida de interacción.

Esto, a su vez, es una situación que permite al **estudiante 1**, siguiendo a Bernstein, contar con otras formas de socialización en la familia, y así mismo desarrollar habilidades lingüísticas. A pesar de que el **estudiante 1** cuenta con códigos restringidos y elaborados tiende a manejar estos últimos [*Comprensión de contenido*: da respuestas coherentes independientes de su contexto, a pesar de utilizar la ejemplificación como estrategia para exponer sus ideas; *Interacción con el docente*: la orientación hacia estos códigos hace posible que la interacción en aula con sus docentes sea próxima, es un estudiante participativo en clase y muestra interés en los temas abordados por el docente; *Apreciación del código del docente*: el estudiante señala que una buena clase se basa en la ejemplificación y el refuerzo de las explicaciones cada vez que el estudiante lo requiera, manifiesta entender la mayor parte de los discursos de los docentes] en su rendimiento académico se ubica generalmente por encima del promedio de sus compañeros, se resalta que en las pruebas externas obtiene buenos resultados [*Saber 9*: el estudiante obtuvo un puntaje en matemáticas que lo ubica muy por encima del promedio del curso, y de los sujetos de estudio. También su promedio es similar a los resultados en esta área por municipio (Gráfico 2); *Rendimiento académico*: en grado séptimo comienza a subir su promedio y de ahí en adelante se ubicó siempre por encima del desempeño del curso (Gráfico 3)].

Tabla 4. Nivel educativo del padre todos los estudiantes

Nivel educativo padre					
	Nivel educativo Padre-NR	Nivel educativo Padre b	Nivel educativo Padre c	Nivel educativo Padre d	Total general
Grupo1	86%	60%	80%	50%	79%
Estudiante 1	0%	0%	0%	50%	3%
Estudiante 2	0%	20%	0%	0%	3%
Estudiante 3	0%	0%	10%	0%	3%
Estudiante 4	5%	0%	0%	0%	3%
Estudiante 5	5%	0%	0%	0%	3%
Estudiante 6	5%	0%	0%	0%	3%
Estudiante 7	0%	20%	0%	0%	3%
Estudiante 8	0%	0%	10%	0%	3%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta sociodemográfica de los estudiantes del IED

Tabla 5. Nivel educativo de la madre todos los estudiantes

Nivel educativo madre					
	Nivel educativo Madre-NR	Nivel educativo Madre b	Nivel educativo Madre c	Nivel educativo Madre d	Total general
Grupo1	88%	89%	71%	75%	79%
Estudiante 1	0%	0%	7%	0%	3%
Estudiante 2	13%	0%	0%	0%	3%
Estudiante 3	0%	0%	0%	13%	3%
Estudiante 4	0%	0%	7%	0%	3%
Estudiante 5	0%	0%	0%	13%	3%
Estudiante 6	0%	0%	7%	0%	3%
Estudiante 7	0%	0%	7%	0%	3%
Estudiante 8	0%	11%	0%	0%	3%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta sociodemográfica de los estudiantes del IED

De igual manera, el **estudiante 8** (del grupo IP) se ajusta a esta categoría, ya que –como indican el nivel de interacción en el aula– posee códigos lingüísticos suficientes para responder a las exigencias académicas [*Comprensión de contenido*: desde un nivel

semántico da respuestas coherentes a lo preguntado, aunque su nivel sintáctico es básico, es decir sus respuestas con cortas, refiriéndose exclusivamente a lo preguntado; *Interacción con el docente*: aunque su nivel de participación no es tan alto como el caso del **estudiante 1**, interviene de manera acertada cuando la situación lo requiere; *Apreciación del código del docente*: el estudiante señala que comprende el discurso de los docentes y se siente a gusto con los docentes a quienes les entiende las explicaciones], a su vez, su rendimiento académico es satisfactorio [*Rendimiento académico*: a lo largo de los cuatro años el estudiante se ubicó por encima del promedio general del curso, aunque en las pruebas externas no obtuvo los mismos resultados (Gráficos 1 al 3)].

Respecto a la calificación general, los estudiantes 1 (3.6) y 8 (3.9), gráfico 3, son los mejores de la muestra seleccionada; en pensamiento histórico (3.4 y 3.9), gráfico 5, el estudiante 1 es el cuarto mejor y el estudiante 8 es el mejor, reafirmando que la percepción de los docentes sobre el interés de ambos en este campo es real.

En la categoría “Neutra” se encuentra el **estudiante 7** (del grupo IN) quien se caracteriza por poseer habilidades lingüísticas propias para responder a las demandas académicas sin ninguna clase de afectación, puede sobresalir en algunas de las asignaturas y en otras no. En cuanto a sus códigos lingüísticos es un estudiante que tiende a manejar códigos restringidos, de igual forma que lo hacen sus compañeros [*Comprensión de contenido*: comprende conceptos y da respuesta coherentes a lo preguntado, dando respuestas cortas y puntuales; *Interacción con el docente*: afirma que la motivación para participar en clase es el interés y la comprensión del tema; *Apreciación del código del docente*: cuando el docente usa vocabulario que el estudiante no comprende pierde el interés en la clase], su rendimiento académico se caracteriza por su variabilidad en los promedios [*Rendimiento académico*: grado sexto comenzó con promedios por encima del desempeño general del grupo, en grado séptimo en varias asignaturas baja el promedio pero en grado octavo sube nuevamente el desempeño (Gráfico 3)] en las pruebas externas obtiene buenos resultados [*Saber 9*: Tanto en lenguaje como matemáticas, obtuvo resultados por encima del promedio general del curso (Gráfico 1 y 2)] Siguiendo a Castro, Mathiesen, Mora, Merino & Navarro (2012), podemos decir que el nivel de capacidad lingüística que posee este estudiante ayuda a lograr una mejor comprensión de los conceptos, además es clave para una exitosa interacción con el medio permitiendo comprender el lenguaje propio de áreas como las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, sin embargo no logra traducir en los resultados propios de las asignaturas o en su interacción comunicativa de una forma realmente positiva.

Su rendimiento académico es el tercero mejor de la muestra (3.5), gráfico 3, en pensamiento histórico es el segundo mejor (3.7), gráfico 5, en pensamiento científico y tecnológico el cuarto mejor (3.5), gráfico 6, y en matemático el quinto mejor (3.3), gráfico 7. Mostrando un rendimiento desigual, pero menor en las áreas que llevaron a los docentes a calificarlo como de interés negativo.

El **estudiante 4** (del grupo IN) también se ubica dentro de esta categoría neutra, posee códigos restringidos y con frecuencia se apoya de los códigos no verbales para reforzar sus ideas [*Comprensión de contenido*: logra comprender las preguntas, sin embargo su nivel sintáctico no le permite expresar sus ideas de forma clara y coherente; *Interacción con el docente*: su participación es limitada, ya que expresa temor en el momento de intervenir ante el grupo; *Apreciación del código del docente*: el estudiante afirma que cuando el profesor explica bien se interesa por el tema, y que no a todos les entiende el discurso empleado por ellos durante las clases]. Respecto al rendimiento académico, a pesar que su desempeño en la institución se muestra en ascenso, en las pruebas externas sus resultados son variables en comparación con su récord académico [*Rendimiento académico*: durante los grados de sexto y séptimo su promedio está por debajo del promedio general del curso, de octavo en adelante la tendencia es a mejorar el desempeño (Gráfico 3)] las pruebas externas señalan bajos resultados [*Saber 9*: para la asignatura de matemáticas el estudiante obtuvo un puntaje que lo ubica por debajo del promedio del curso (Gráfico 1); en contraste, en el campo de lenguaje se observa un desempeño promedio (Gráfico 2)].

Su rendimiento académico es el cuarto mejor de la muestra (3.5), gráfico 3, en pensamiento histórico es el sexto mejor (3.3), gráfico 5, en pensamiento científico y tecnológico el sexto mejor (3.3), gráfico 6, y en matemático el tercer mejor (3.4), gráfico 7. Mostrando un rendimiento desigual, pero menor en historia y bajo en pensamiento científico y tecnológico, lo que llevó a los docentes a calificarlo como de interés negativo.

En la categoría “Negativa” tenemos al **estudiante 2** (del grupo IP), quien tiende a usar códigos restringidos todo el tiempo [*Comprensión de contenido*: se le dificulta comprender las preguntas formuladas, por tanto sus respuestas no son coherentes con lo indagado; *Interacción con el docente*: estudiante poco participativo en clase, afirma que la no participación es debido a la inseguridad de no tener claridad en los temas; *Apreciación del código del docente*: señala que hay profesores a quienes que no les entiende la manera como explican]. Como es evidente, estas dificultades lingüísticas hace que al estudiante le sea más difícil adquirir conceptos claves de las disciplinas académicas, por consiguiente tiende a un ritmo de aprendizaje más lento, dificultando la comprensión de casi todas las asignaturas y esto provoca bajo rendimiento (Shum et al., 1990) para el caso se observa a lo largo de su vida en el colegio [*Rendimiento académico*: la tendencia desde grado sexto a octavo es obtener promedios por debajo del promedio grupo en general, a partir de noveno logra obtener mejor desempeño, en sí, el rendimiento del estudiante es muy variable (Gráfico 3)] en relación con las pruebas saber9 en lenguaje el estudiante obtuvo un puntaje que lo ubica por debajo del promedio del curso (Gráfico 1).

Su rendimiento académico es bajo, 3.3 en el general, séptimo (gráfico 3), en pensamiento histórico es el peor (3.2), gráfico 5, lastrado por los resultados de sexto a octavo, mejorando bastante en noveno y décimo; en pensamiento científico y tecnológico el segundo peor (3.2), gráfico 6, y de igual forma en matemático el segundo peor (3.1), gráfico 7. Mostrando

un rendimiento muy desigual, su mejora en los dos últimos años pudo llevar a los docentes a calificarlo como de interés positivo.

El perfil del **estudiante 3** (del grupo IP) también corresponde la categoría “Negativa”. El estudiante hace un uso permanente de códigos restringidos [*Comprensión de contenido*: tiene dificultad para describir un concepto; aunque su nivel sintáctico no es elevado, da respuestas coherentes a lo preguntado; *Interacción con el docente*: es poco participativo en las clases, señala que la desmotivación para hacerlo es la falta de comprensión del tema; *Apreciación del código del docente*: El estudiante señala que tiene dificultad para comprender algunos temas], su rendimiento académico se caracteriza por su variabilidad en los promedios [*Rendimiento académico*: el estudiante durante dos años no consecutivos ubicó por encima del promedio general del curso y otros dos años por debajo (Gráfico 3)] en las pruebas externas obtuvo bajos resultados [*Saber 9*: Los resultados en lenguaje evidencian que el estudiante obtuvo el tercer mejor puntaje entre los sujetos de estudio en esta asignatura (Gráfico 1), mientras que en matemáticas obtuvo un puntaje muy por debajo del promedio del curso y de los estudiantes sujeto de investigación (Gráfico 2)].

Su rendimiento académico es bajo, 3.4 en el general, séptimo (gráfico 3), en pensamiento histórico es el tercer mejor (3.6), gráfico 5, en pensamiento científico y tecnológico el tercer mejor (3.5), gráfico 6, y en matemático el sexto mejor (3.2), gráfico 7. Mostrando un rendimiento desigual, pero de interés positivo en historia.

Discusión de resultados:

Los hallazgos de esta investigación reafirman lo propuesto por Gómez et al. (2003) respecto a que existen códigos restringidos en la escuela (en este caso los observados en los estudiantes) y en el aula se demandan resultados en códigos elaborados (los de los docentes en este caso), pero discute el resultado propuesto por Casas (2016) respecto a la presencia de docentes aplicando códigos restringidos en poblaciones con condiciones sociodemográficas deprimidas. Lo observado es docentes haciendo uso de códigos elaborados que son poco o nada entendidos por los estudiantes, lo cual afecta el rendimiento de unos estudiantes (no entienden lo que dice el docente), no los afecta (no entienden lo que dice el docente pero pueden adquirir el conocimiento que va a ser evaluado), y a otros los afecta positivamente (entienden lo que dice el docente y les permite responder académicamente, por **ejemplificación** el estudiante 1 y por **abstracción** el estudiante 8).

En lo que respecta a los docentes, no hay diferencias significativas en los perfiles y en el manejo de códigos, lo que se explica por la política de contratación del sector educativo público del distrito: la selección se basa en perfiles similares que hagan un manejo apropiado de los códigos restringidos, sin embargo llama la atención que los rendimientos académicos del grupo sean muy bajos y el nivel de retención de estudiantes sea mínimo (8

estudiantes de un grupo inicial de 34 en grado sexto, 23.5%, reducido a 25 en décimo, 32%), con lo que se puede observar una “normalización” de las bajas condiciones académicas del colegio. Esto, a su vez, confirma lo propuesto por Bernstein (1978) respecto a la afectación de las condiciones sociodemográficas en la construcción de códigos elaborados; los casos de los estudiantes 1 y 3 se explican desde lo propuesto por Bourdieu (1973), pero discute si es solo el capital cultural o es más importante la interacción que se da con el mismo lo que lo viabiliza.

Respecto a las interacciones comunicativas entre estudiantes y maestros se observaron cuatro estudiantes identificados por los docentes como con interés positivo en el campo histórico (estudiantes 1, 2, 3 y 8), y cuatro estudiantes que demuestran poco interés en el campo de pensamiento científico y tecnológico y pensamiento matemático (estudiantes 4, 5, 6 y 7). Contrastados los resultados evaluativos, las diferencias no son altas, excepto por los buenos resultados de los estudiantes identificados como con interacción positiva, pero llama la atención que dos estudiantes identificados como de interacción positiva (estudiantes 2 y 3) hayan sido, precisamente, aquellos que esta investigación identifica con efectos académicos negativos en esta interacción.

Limitaciones y propuestas de futuras investigaciones:

Una primera limitación de la investigación es que la muestra fue pequeña, se realizó en solo una IED. Esto estudios son posible ampliarlos contrastando colegios provenientes de contextos socioeconómicos diferentes. Asimismo es posible utilizar otros instrumentos para la recolección de la información como producciones propias de los estudiantes, talleres realizados por los docentes, libros utilizados en clase, entre otros.

Conclusiones:

A partir de los resultados hallados, se concluye que los estudiantes evidenciaron algunas características de códigos elaborados, sin embargo predomina el uso de los códigos restringidos, caso contrario se observó en los docentes que utilizan códigos elaborados en clase. Lo anterior reafirma la teoría propuesta por Bernstein, respecto a la diferencia de códigos sociolingüísticos que se encuentran en las escuelas. A su vez, se encontró un modelo que identifica tres tipos de resultados debidos a esas interacciones comunicativas desiguales: positivo, neutro y negativo, esto permite afirmar que existe una relación positiva, neutra y negativa entre los resultados académicos y las interacciones que se produce en el aula; sin embargo también es posible afirmar que no es el único factor que puede incidir en el rendimiento académico.

Aun cuando no es el objetivo de esta investigación, se encontró que la caracterización realizada evidenció que los docentes provenientes de diferentes universidades del país, con posgrados la mayor parte de ellos, con años de experiencia de trabajo en el aula, manejan códigos sociolingüísticos elaborados, caso contrario a lo que afirma Casas (2016), cuando

señala que existe una relación entre el estrato socioeconómico donde laboran los docentes y los códigos empleados. Es decir, docentes que trabajan con poblaciones menos favorecidas manejan códigos restringidos mientras que docentes que trabajan en colegios con mejores condiciones sociales y económicas tienden a manejar códigos elaborados. En este sentido, es posible afirmar que los códigos de los docentes no están condicionados por el contexto sociocultural donde desarrollan su práctica sino contruidos a partir de su formación académica.

La conclusión más compleja tiene que ver con los problemas del entorno educativo: la diferencia entre códigos sociolingüísticos, manejados tanto por docentes como estudiantes, afecta la interacción comunicativa en el aula, en la medida que el estudiante no comprende ni encuentra relación de los significados impartidos por la escuela y su construcción simbólica. En consecuencia, la brecha existente entre el encuentro de estos dos códigos no permite que se desarrollen espacios de diálogo que favorezcan los procesos educativos. Por tal razón, es importante que los docentes reconozcan el contexto socio cultural y los códigos que consigo trae el estudiante cuando llega a la escuela, de esta manera orientarán de forma más acertada el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Agradecimientos: Al programa de la Maestría en Educación de la Universidad Antonio Nariño y el grupo de investigación Conciencia por sus valiosos aportes y orientación en la realización de este estudio. A las directivas, docentes, estudiantes y padres de familia de la IED Nueva Esperanza por su apoyo y colaboración.

Referencias bibliográficas:

1. Aguaded, M. C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar. *Revista de educación XXI*, 313-318. Recuperado el 24 de Febrero de 2017, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1903/b11797137.pdf?sequence=1>
2. Bernstein, B. (1958). Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences [Algunos determinantes sociológicos de la percepción: estudio de las diferencias subculturales]. *British Journal of Sociology* (Londres), vol. 9, n° 1, págs. 159-174.
3. Bernstein, B. (1985). Clase social y pedagogías visibles e invisibles. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985, pp. 54-72.
4. Bernstein, B. (1989). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control* (volumen IV). 4ª edición. Madrid. Ediciones Morata, S. L.

5. Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
6. Bernstein, B. (1996). Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En B. Bernstein (1989). *La estructura del discurso pedagógico* (págs. 100-134). Madrid: Ediciones Morata.
7. Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
8. Casas, C (2016). *Los códigos Lingüísticos en el Discurso Pedagógico en la Escuela*. (Tesis de Maestría). Universidad Distrital, Bogotá, Colombia
9. Castro Y., G. G., Mathiesen de G., M. E., Mora M., O., Merino E, J. M: & Navarro S., G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *Revista CES Psicología*, 5 (2), 40-55. Recuperado el 12 de Mayo 2019, de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2090/1759>
10. Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bersntein. *Revista colombiana de Educación* (15), 5-18. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce15final.pdf>
11. Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(2), 2-13.
12. Edwards, D. y Mercer, H. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós-MEC. Barcelona
13. Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de educación*, 43-63. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>.
14. Gómez, L. F. (1992). *Subjective Reactions to the Antioqueño Dialect in Colombia: A Sociolinguistic Examination of Stigma in a Selected Speech Community*. Disertación Doctoral. Ball State University, Muncie, Indiana.
15. Gómez, L. F. (1999). *Caracterización de Códigos Elaborados y Códigos Restringidos en la Escuela: Una Mirada a la Relación Códigos Sociolingüísticos y Exito Escolar en dos Instituciones Educativas de la Comuna Nororiental de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
16. Gómez, L. F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *Tonos digital* (2). Recuperado el 29 de Mayo de 2019, de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/39829/1/Privilegio,%20reconocimiento%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20lenguaje,%20una%20mirada%20a%20los%20c%C3%B3digos.pdf>

17. Gómez, L. F.(2002). *Comunicación Escolar y Códigos Privilegiados: Un Estudio de la Orientación Semántica en Agentes Educativos*. *Revista Universidad de Medellín*, No. 73, 93-103.
18. Gómez, L. F., Osorio, L., & Álvarez, A. (2003). Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar. Un resumen de investigación interdisciplinar. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 14, Mayo 2003. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de <http://webs.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm>
19. Lawton, D. (1976). Clase social, lenguaje y educación: Revisión crítica de las tesis de Basil Bernstein, en A. Grass *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea. 61-74
20. López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
21. Medina Del Moral, N. (2013). Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula. *Filología y didáctica de la lengua*, 67-85. Recuperado el 12 de abril de 2017, de <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9994/TFM%2C%20An%C3%A1lisis%20de%20los%20c%C3%B3digos%20socioling%C3%BC%C3%ADsticos%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
22. Misas, G. (2002). Calidad y rendimiento académico en Bogotá. *Revista De Economía Institucional*, 4(7), 167-173. Recuperado el 10 de mayo de 2016. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/228>
23. Pizarro, R. & Crespo, N. (1997). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Revista Talón de Aquiles* No. 5, 69-74. Recuperado de: https://www.academia.edu/7800803/1997._Crespo_Pizarro_Inteligencias_M%C3%BAltiples_y_aprendizajes_escolares
24. Rodríguez, E., (2000). La comunicación en la formación de profesores. En: *Pensamiento Educativo*, Vol 27, 35-48
25. Shum, G., Conde, A., Díaz, C., Martínez, F., & Molina, L. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar: Un estudio predictivo. En: *Comunicación, lenguaje y educación*, 69-79. Recuperado el 24 de Febrero de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126184.pdf>
26. Usategui, E. (1992). La Sociolingüística de Basil Berstein y sus implicaciones en el ámbito escolar. *Revista de Educación* (298), 163-197.
27. Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo*. España: Gedisa.
28. Vygotsky, I. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.