

# Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado\*

David Alberto Londoño Vásquez\*\*, Luz Stella Castañeda Naranjo\*\*\*

## Resumen

**Introducción.** En este artículo, se describe la relación entre lenguaje, familia y educación en el caso de los estudiantes del Semestre de Afianzamiento de la Institución Universitaria de Envigado en el semestre 2010-II. **Objetivo.** Establecer la relación entre estrato social y cultura escrita. **Materiales y métodos.** Se parte desde los conceptos de código restringido y código elaborado, propuestos por Basil Bernstein, y se retoma la propuesta del lenguaje como una semiótica social de M. A. K. Halliday. **Resultados.** Para verificar si el estrato social influye en la comprensión lectora y en la habilidad para escribir, se realizaron dos pruebas tipo test a 34 estudiantes que estaban cursando el SEA en el semestre 2010-II. Luego, fueron divididos en tres grupos con respecto al estrato social. Finalmente, se trianguló esta información con los resultados ICFES en el área de lenguaje. **Conclusiones.** Se estableció una relación entre estrato social y cultura escrita, dejando entrever la necesidad de fortalecer los ciclos de educación primaria y secundaria para subsanar las dificultades presentadas en las socializaciones primarias en familias de bajos estratos, posibilitando de esta forma, que los estudiantes desarrollen códigos elaborados porque, en términos generales, a una universidad como la IUE, llegan estudiantes con sólo el manejo del código restringido.

**Palabras clave:** clase social, código elaborado, código restringido, literacidad, Semestre de Afianzamiento.

## Basil Bernstein and the language-education relation: the case of the reinforcement semester (SEA, acronym in Spanish) at Institución Universitaria de Envigado

### Abstract

**Introduction.** This article describes the relationship between language, family and education in the case of the reinforcement semester from Institución Universitaria de Envigado during the second semester of 2010. **Objective.** To establish the relationship between social stratum and written culture. **Materials and methods.** Departing from the restricted code and elaborated code concepts, proposed by Basil Bernstein, M.A.K Halliday's proposal of language as a social semiotic is re taken. **Results.** In order to verify if social stratum influences reading comprehension and writing skills, two 34 type tests were practiced to students that were coursing SEA in the second semester of 2010. Then, the students were divided into three groups, classified by social stratum. Finally, the information was triangulated with the ICFES tests results in the language area. **Conclusions.** A relationship was established between social stratum and written culture, suggesting a necessity to strengthen the primary and secondary educational cycles in order to solve the difficulties that take place among lower stratus families and thus allowing students to develop elaborated codes, because, in general terms, Institución Universitaria de Envigado is being attended only by students who can only manage the restricted code.

\* El artículo fue presentado como ponencia en el encuentro de campos de las líneas de investigación Educación, Familia y Cognición del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de CINDE-Universidad de Manizales en el mes de febrero de 2011. Además, es resultado del proceso de investigación que se viene adelantando con la tesis doctoral: Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.

\*\* Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la línea de Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades. Docente tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado.

\*\*\* Doctora en Texto y Contexto de la Universidad de Lleida. Tutora de la tesis doctoral Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.

Correspondencia: David Alberto Londoño Vásquez / Luz Stella Castañeda Naranjo. e-mail: dalondono@iue.edu.co / naranjoestela@gmail.com  
Artículo recibido: 16/05/2011; Artículo aprobado: 12/12/2011

**Key words:** Social class, elaborated code, restricted code, literacy, reinforcement semester.

### **Basil Bernstein e a relação linguagem- educação caso do semestre de afiançamento (seja) da Instituição Universitária de Envigado**

#### **Resumo**

**Introdução.** Neste artigo, descreve-se a relação entre linguagem, família e educação no caso dos estudantes do Semestre de Afiançamento da Instituição Universitária de Envigado no semestre 2010-II. **Objetivo.** estabelecer a relação entre estrato social e cultura escrita. **Materiais e métodos.** Parte-se desde os conceitos de código restringido e código elaborado propostos por Basil Bernstein e se retoma a proposta da linguagem como uma semiótica

social de M.A.K Halliday. **Resultados.** Para verificar se o estrato social influi no entendimento leitor e na habilidade para escrever se realizaram duas provas tipo teste a 34 estudantes que estavam cursando o SEA no semestre 2010-II. Depois, foram divididos em três grupos com respeito ao estrato social. Finalmente, se triangulou esta informação com os resultados ICFES na área de linguagem. **Conclusões.** Se estabeleceu uma relação entre estrato social e cultura escrita, deixando entrever a necessidade de fortalecer os ciclos de educação primária e secundária para reparar as dificuldades apresentadas nas socializações primárias em famílias de baixos estratos, possibilitando desta forma, que os estudantes desenvolvam códigos elaborados porque em termos gerais a uma universidade como a IUE, chegam estudantes com só o manejo do código restringido.

**Palavras importantes:** Classe social, código elaborado, código restringido, literacidad, semestre de afiançamento.

---

*El lenguaje no equivale a tomar una oración aislada y a plantarla en algún invernadero que podamos llamar contexto social; implica la difícil tarea de enfocar la atención simultáneamente en lo real y lo potencial, interpretando tanto el discurso como el sistema lingüístico que se halla detrás en términos de la infinitamente compleja red de potencial de significados que constituye lo que llamamos cultura.*

M. A. K. Halliday

### **Introducción**

La Institución Universitaria de Envigado (Antioquia, Colombia) cuenta con un programa de retención estudiantil adscrito a la Vicerrectoría Académica, denominado Semestre de Afianzamiento (SEA), el cual busca generar un espacio de reflexión por parte de los estudiantes que perdieron la continuidad académica como resultado de un promedio crédito semestral igual o inferior a 2,7 o la pérdida de la misma materia por tercera vez. Este programa les permite a los estudiantes participar activamente en un semestre especial compuesto por cuatro módulos: Ética y Valores, Proyecto Profesional, Psicología y Comunicación Oral y Escrita, todos ellos de obligatorio cumplimiento; es decir, si el estudiante toma y aprueba estos cuatro módulos, más la(s) materia(s) que perdió en el semestre en que salió por bajo rendimiento (máximo tres), puede retomar su plan de estudios.

El SEA ha permitido que la Institución indague sobre las diferentes y posibles situaciones que

causan un bajo rendimiento académico, las cuales pueden enunciarse como el origen social y su relación con la apropiación cultural, que facilita o niega el desarrollo lingüístico ideal para desempeñarse con éxito en el mundo universitario. Esto nos lleva a pensar que si estos dos elementos se cumplen en la mayoría de los estudiantes del SEA, podría significar que dichos estudiantes deben presentar falencias en competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en diferentes áreas del saber; de igual forma, es innegable que el bajo rendimiento, en algunos casos, también puede ser causado por otros elementos sociales como problemas con drogas o alcohol, embarazos no planificados, pérdida de un familiar, emancipación temprana o víctimas de la violencia.

Teniendo en cuenta que el objetivo del presente artículo es describir la relación entre lenguaje, familia y educación, se consideró pertinente trabajar con los estudiantes del SEA como población objetivo, ya que si bien, como anterior-

mente se mencionó, las causas son diversas, es innegable la presencia de las dificultades académicas, relacionadas con las falencias lecto-escriturales, como resultado de un primer momento de socialización con la familia y la escuela, que si bien los habilitó para terminar la educación secundaria no los dotó de las bases lingüísticas apropiadas para responder con éxito en la educación superior. Podríamos decir, en términos de Bernstein, que manejan códigos restringidos, lo que les impide apropiarse de conceptos complejos en las distintas áreas del saber y de tener una visión universal del mundo; se quedan en su entorno inmediato, por eso no van más allá de su mundo particular; de ahí, que cuando presentan un informe de lectura no puedan establecer claramente la diferencia entre lo que dice el autor y lo que aporta el lector. Asimismo, como no captan la idea global de los textos no los pueden resumir; y cuando escriben, no mantienen un hilo conductor, o sea, la coherencia. Algunos ni siquiera dividen en párrafos sus escritos.

Cabe mencionar que durante el semestre 2011-I, se matricularon 191 estudiantes en el SEA. Para determinar el nivel de literacidad se realizaron dos pruebas: la primera de comprensión de lectura y la segunda de escritura a una muestra de 34 estudiantes\*. Estos estudiantes pertenecen a dos grupos, seleccionados de forma intencional, porque dos profesores que participan en una investigación de la Facultad de Ciencias Sociales están a cargo de estos cursos de *Comunicación Oral y Escrita*\*\*.

A demás, los dos grupos son representativos del universo compuesto por siete grupos.

Los dos grupos presentaron una prueba de comprensión lectora, tipo selección múltiple, y otra prueba de escritura, para analizar las siguientes variables: resumen, coherencia, cohesión, uso de marcadores textuales, corrección y adecuación. Igualmente, diligenciaron una encuesta sociocultural, compuesta por diferentes variables como: carrera profesional, estrato, estado civil, número de hijos, situación

laboral, nivel educativo de los padres, acceso a computador e Internet en casa, experiencia y hábitos lecto-escriturales. Además, se les solicitó que escribieran la razón por la cual consideran que llegaron al SEA.

Finalmente, el soporte teórico para el análisis de los datos recolectados se basa fundamentalmente en los aportes del sociólogo francés Emile Durkheim frente al papel que el lenguaje cumple en la sociedad y los hechos sociales como punto de partida para el análisis; también, del sociólogo inglés Basil Bernstein<sup>1-7</sup>, quien investigó sobre la relación entre el lenguaje, la familia y la escuela. Además, se complementa con los aportes del sociolingüista M. A. K. Halliday<sup>8</sup> y con los trabajos e investigaciones sobre los mismos tópicos realizados por Colete Chiland<sup>9</sup>, Julio Puig<sup>10</sup>, Luz Stella Castañeda y José Ignacio Henao<sup>11</sup>, Javier Jiménez<sup>12</sup>, Mario Díaz<sup>13</sup> y Alan Sadovnik<sup>14</sup>.

## Fundamentos teóricos

### Algunos conceptos durkheimianos sobre el lenguaje retomados en la sociolingüística bernsteiniana

El estudio del lenguaje y sus aplicaciones a las diferentes áreas del conocimiento son no sólo extensos, sino también vitales. Áreas como la semiótica, la sociología y la educación se han enriquecido con de los aportes de la lingüística, generando construcciones conceptuales interdisciplinarias que han permitido que, paso a paso, nuevas propuestas y relaciones se vayan consolidando por parte de las áreas participantes:

Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no dispondríamos, prácticamente, de ideas

\* Los datos fueron proporcionados por la Oficina de Admisiones y Registros de la IUE a 28 de enero de 2011.

\*\* Este módulo está bajo la coordinación de la Escuela de Idiomas de la IUE y su objetivo principal es generar la literacidad crítica (Cassany, 2005, 2006, 2008; Maya, 2006; Henao & Londoño, 2010) y las competencias orales que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone para todo estudiante universitario. Por tanto, se presenta bajo el enfoque de la Lingüística Textual (van Dijk, 1980, 2001) y la Argumentación Pragmadiálectica (Van Emeeren&Grootendost, 1984).

generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social<sup>15</sup>.

Partamos del anterior planteamiento de Durkheim, el cual nos permite entender la lengua como uno de los productos, no de los individuos, sino de la sociedad en sí. Este acercamiento conceptual entre la sociolingüística y la sociología durkheimiana se materializa gracias al enfoque concentrado en los hechos sociales más que en las prácticas individuales; para Durkheim<sup>16</sup> existe un ente recolector social llamado *alma colectiva*, ya que "... cada una de estas cifras comprende todos los casos particulares indistintamente, las circunstancias individuales que pueden participar de algún modo en la producción del fenómeno se neutralizan entre sí y, en consecuencia, no contribuyen a determinarlo".

En otras palabras, el fenómeno sólo puede ser colectivo si es común a todos los miembros de la sociedad o, por lo menos a la mayoría; al respecto, el trabajo de Durkheim defiende el concepto de *hecho social*, que es una realidad distinta de los hechos individuales, pues son generales en el ámbito de una sociedad dada. Estos hechos sociales tienen influencia coercitiva sobre los individuos (convencional), y las costumbres colectivas se transmiten por la educación (adquirida). Por tanto, los fenómenos sociales son exteriores al individuo, son heredados.

Al respecto, Halliday concuerda con Durkheim al afirmar que "Un niño que aprende el lenguaje aprende al mismo tiempo otras cosas mediante el lenguaje, formándose una imagen de la rea-

lidad que está a su alrededor y en su interior"<sup>17</sup>; este proceso de formación de la realidad es social y no puede separarse de la construcción de los diferentes sistemas semánticos en los que se encuentre codificada la realidad, es decir, la realidad que construye el niño es una realidad semiótica<sup>1</sup>.

### La mirada bernsteiniana a la relación lenguaje-educación

En la misma línea, Bernstein<sup>18\*\*</sup> ha demostrado que los sistemas semióticos de la cultura son accesibles en diferente grado a los diversos grupos sociales. En otras palabras, la *variación en el lenguaje* es la expresión de atributos fundamentales del sistema social; la *variación dialectal* expresa la diversidad de estructuras sociales (jerarquías sociales de todo tipo), en tanto que la *variación de registro* expresa la diversidad de procesos sociales; y como ambas están vinculadas entre sí, lo que hacemos se ve afectado por lo que somos, es decir, la división del trabajo es social. De igual forma, para Halliday "El lenguaje simboliza activamente el sistema social, representando metafóricamente en sus patrones de variación la que caracteriza a las culturas humanas; eso es lo que permite a la gente jugar con la variación en el lenguaje, utilizándola para crear significados de tipo social"<sup>19</sup>. Estas profundas variaciones, que determinan la significación, son para Bernstein<sup>20</sup> de origen social y varían según los factores socioculturales.

Por tanto, los conceptos de Bernstein<sup>21</sup> que han llegado a ser más conocidos son los de "código restringido" y "código elaborado". El concepto de código se entiende como "un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra: a) significados relevantes; b) la forma de su realización y c) contextos evocadores"<sup>22\*\*</sup>. Para Halliday, "Desde un punto de vista lingüístico, podemos interpretar los códigos como diferencias de orientación dentro del potencial

\* Halliday propone que el lenguaje como semiótica social, ya que el lenguaje debe ser interpretado dentro de un contexto sociocultural, en que la propia cultura se interpreta en términos semióticos, como un sistema de información.

\*\* La teoría de Bernstein es una teoría de la sociedad, acerca de cómo una sociedad pervive y cambia; es una teoría de la naturaleza y los procesos de la transmisión cultural y del papel fundamental que el lenguaje desempeña en ella. Según Díaz (1993, p.3), su tesis central está compuesta por dos formulaciones fundamentales: 1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños, y 2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación. Para Sadovnik (2001, p.687), la obra de Bernstein se centra en "la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela".

semiótico total"<sup>23</sup>; es decir, el código restringido se caracteriza por girar alrededor de significados dependientes del contexto, conceptos particulares y locales\*\*, mientras que el código elaborado sobresale por sus significados más independientes del contexto, conceptos universales y menos locales. Estos últimos fueron considerados como reguladores de un mayor rango de posibilidades combinatorias que los códigos restringidos, y sus alternativas sintácticas fueron menos predecibles"<sup>24</sup>.

Hay elementos que se encuentran presentes en un grupo social, los cuales, en virtud de su situación de clase, considerada como la resultante del oficio y del estatus social, desarrollan vínculos internos como: 1) relaciones de trabajo en de poca variedad, 2) poca participación en las decisiones, 3) una reivindicación como acto colectivo y no individual, 4) un trabajo relacionado con la manipulación y el control físicos y no simbólicos, 5) una autoridad disminuida en el trabajo y aumentada en la casa, 6) un alojamiento estrecho y con pocos sitios diferenciados, y 7) una socialización de niños desarrollada en un medioambiente con poco estímulo intelectual. Si todas estas características se encuentran reunidas en una sola estructura se puede suponer que tal estructura engendra una forma particular, o sea restringida, y esto generará una forma de comunicación que determinará la orientación intelectual, social y afectiva de los hijos.

Por el contrario, el código elaborado emerge allí donde la cultura eleva al yo, por encima del nosotros, supone una mayor distancia entre los participantes en la comunicación; de ahí la necesidad de explicitar los principios y las operaciones, de desprenderse del contexto limitado a la experiencia personal por la utilización de un metalenguaje. Permite así la afirmación de la identidad y de la autonomía de la persona del locutor, de su reconocimiento por los demás, de su papel creador de significación. Además, la explicitación de principios y la utilización del metalenguaje permiten poner en duda estos principios y buscar su innovación. Si, para utilizar la terminología de Durkheim, el código res-

tringido traduce y crea la solidaridad mecánica entre los participantes (solidaridad fundada en la similitud de funciones), lo cual caracteriza a las sociedades arcaicas, el código elaborado crea la solidaridad orgánica (fundada en la diferenciación de funciones), lo cual caracteriza a las sociedades modernas.

Notemos que al colocar en el primer rango de sus contextos críticos el contexto normativo, Bernstein<sup>25</sup> retoma el indicador establecido por Durkheim para clasificar las sociedades: la naturaleza del derecho. Bernstein<sup>26</sup> se defiende de querer clasificar jerárquicamente estos dos códigos: cada uno tiene su dignidad, su valor, su pertinencia contextual. Si los niños y los jóvenes de los estratos sociales más bajo tienen acceso a niveles de lectura y escritura (textos) similares a los de las clases media y alta, van a apropiarse de un código elaborado que les permitirá desempeñarse con éxito en el mundo académico y profesional. Por eso, es relevante señalar que Bernstein no pretende dar una explicación total de las causas del fracaso escolar; él ofrece una interpretación de uno de sus aspectos, el hecho de que la distribución del fracaso no es anárquica, sino que sigue ciertas pautas conocidas y predecibles: son sociales.

Dicho autor hace un especial hincapié en señalar que ninguno de los dos códigos es más importante que el otro, puesto que los dos les permiten a los hablantes poder interactuar con su entorno y satisfacer las necesidades de comunicación, simplemente que estas necesidades para algunos son simples y para otros son más complejas. Lo que la obra de Bernstein<sup>27</sup> dice es que hay diferencias en la orientación relativa de grupos sociales distintos hacia las diversas funciones del lenguaje en contextos dados, y hacia las diferentes áreas de significado que pueden explorarse en una función dada.

Halliday<sup>28</sup> y Bernstein<sup>29</sup> concuerdan en que el fracaso escolar no presenta principalmente elementos lingüísticos, sino que se centra en los contextos socializadores críticos\* y en la función variable del lenguaje en esos

\* Para Bernstein (1993b, pp.91-92) "Los códigos deben generar los principios para la distinción entre contextos (clasificación) y los principios para la creación y producción de las relaciones especializadas dentro de un contexto (enmarcación)... El concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicaciones legítimas e ilegítimas y esto presupone una jerarquía en las formas de comunicación y en su demarcación y criterios".

contextos\*, puesto que, la culpa no es ni del lenguaje como sistema (la versión del déficit), ni del lenguaje como institución (la versión de la diferencia); la explicación es social (desde una mirada bernsteiniana “La educación no puede ser una compensación de lo social”).

Finalmente, si esto se cumple, cuando las diferencias se manifiestan en los contextos críticos para el proceso de socialización, “pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño y, consecuentemente, en su respuesta a la educación, porque en el proceso educativo hay algunos supuestos y algunas prácticas que reflejan de manera distinta no sólo los valores, sino también los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas”<sup>30</sup>. Es decir, eso no sólo tiende a favorecer ciertos modos de aprendizaje por encima de otros, sino que también crea para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros.

Sin embargo, si algo es claro es que hay una relación importante entre la educación y la sociolingüística, puesto que los modelos sociolingüísticos de la comunidad, el lenguaje de la familia, del vecindario y la escuela, lo mismo que la experiencia personal de la lengua desde la más tierna infancia están entre los elementos más esenciales del entorno educativo. Al respecto propone que:

No hay duda que muchos de nuestros problemas de la enseñanza de la lectura y escritura son creación nuestra: no sólo de nosotros como individuos, ni siquiera de educadores como profesión, si no de nosotros en general, de la sociedad, si se quiere. En parte, los problemas surgen de nuestras actitudes hacia el lenguaje; consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros (aquí

se incluye a los maestros) pudiéramos aprender a ser mucho más serios con respecto al lenguaje y al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca él, entonces pudiéramos estar más dispuestos a ver los resultados lingüísticos cuando los vemos y, de ese modo, hacer más para obtenerlos cuando de otro modo dejaría de producirse<sup>31</sup>.

Esto indica que los maestros, en vez de sancionar los errores o problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes, especialmente, aquellos estudiantes de estratos más bajos que manejan un código restringido, deben aprovechar estas producciones para potenciar y depurar los niveles de lectura y escritura porque, de lo contrario, la sanción lleva al silencio y a que se nieguen a leer y escribir, o escriban textos demasiado cortos.

En el siguiente apartado, se proporcionan algunos ejemplos teóricos y prácticos tomados de diferentes fuentes e investigadores que permiten consolidar el concepto de los códigos sociolingüísticos.

### ¿Cómo funcionan los códigos sociolingüísticos?

A continuación se recrea uno de los ejemplos suministrados por Bernstein: se da a niños de 5 años una historieta diseñada sin elementos lingüísticos y el encuestador solicita a los niños narrar la historia que tienen a la vista. Los resultados del análisis hacen aparecer que a la repartición de los niños entre niños de la clase media y de la clase obrera, corresponde una repartición similar al nivel de las respuestas suministradas. El tipo de respuesta dada por los niños de la clase obrera corresponde a la utilización del código restringido. “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”<sup>32</sup>.

\* Esta estructura, es el código restringido, definido así: El sujeto: sus intenciones no son generalmente elaboradas verbalmente (es necesario acudir a otros canales, a los elementos paralingüísticos). No aparece como creador de un mensaje ni de significaciones personales compartidas. La relación con el interlocutor: la distancia social entre los participantes en la comunicación se supone débil: ellos participan de los mismos axiomas de sentido, de las mismas experiencias y de los mismos valores. Paralelamente a la ausencia de un yo verbalmente diferenciado, se presupone un nosotros. Al nivel de las significaciones se da el dominio de lo implícito. Sólo tiene pleno acceso al sentido los que comparten la misma experiencia del locutor. Las significaciones son, pues, discontinuas, condensadas, poco explícitas (poca causalidad o modalización, por ejemplo), unidas a los contextos: los principios y las operaciones sobre las cuales hay consenso, no son, pues, explícitas y por lo mismo no podrán ser discutidas ni modificadas. El código restringido no es un código creativo. No se trata de convencer o avanzar en la investigación, sino de afirmar primero que todo, una solidaridad.

Es lo contrario del código elaborado que utilizan los de clase media: "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"<sup>33</sup>.

Con la segunda historia, el lector no necesita tener las imágenes a la vista, pero son necesarias para la comprensión de la primera: la segunda se libera del contexto que la ha engendrado: la primera se queda allí estrechamente enmarcada. Los significados de la primera son implícitos, los de la segunda explícitos.

No se trata aquí de diferencias en la extensión del vocabulario o en el dominio de las reglas de la gramática (competencia). La oposición consiste en las diferentes utilidades del lenguaje a partir de un contexto específico. Uno de los niños explicita las significaciones que él realiza a través del lenguaje para el interlocutor, no da nada por entendido; el otro no lo hace en la misma proporción.

La tarea propuesta no ha sido comprendida en la misma forma por los dos niños: para el segundo, ella ha sido comprendida como un trabajo donde las significaciones deben ser explicitadas, universalizadas (liberadas del contexto y comprensibles para todos). Tenemos, pues, allí dos actitudes con relación al lenguaje, dos estructuras lingüísticas (semántica y formal) diferentes, dos códigos. Algo similar ocurre en la redacción de textos por estudiantes universitarios, cuando al decirles que las ideas están incompletas, que un lector cualquiera no entendería el escrito, responden que el profesor sabe lo que quieren decir.

Se ha podido notar en los textos citados, y esto parece general, que en la utilización del lenguaje generado por el código restringido existe una gran cantidad de pronombres sin referente en el texto. La utilización del pronombre sin referente implica por parte del locutor la presuposición de que el auditor sabe de qué se trata y, en verdad, se encuentran estos pronombres allí donde tales presuposiciones pueden ser hechas, es decir, ahí donde los riesgos de ambigüedad son débiles. Es el caso de los grupos

donde predomina el código restringido y se comparte la misma experiencia. Notemos que esta frecuencia de pronombres sin referente no es la única característica del código restringido; falta todavía que este rasgo lingüístico se encuentre en co-ocurrencia con otras estructuras para las cuales su puede encontrar la misma interpretación semántica. Es común encontrar en ámbitos universitarios el caso contrario: el abuso de los pronombres, cuando se pueden elidir. Esto indica una dificultad para darle cohesión a los textos.

Otro ejemplo que ilustra la diferencia entre los códigos sociolingüísticos propuestos por Bernstein es el trabajo de Jiménez, quien parte de la tesis de que "todo aparato escolar, fuertemente sincronizado, no admite desvíos de la norma lingüística culta (la de los códigos elaborados) y funciona exclusivamente en y para un tipo de enseñanza-aprendizaje elitista y depurado"<sup>34</sup>. Dicho autor toma al azar un texto cualquiera y descubre que: "Trata de reproducir el código elaborado, manejado por la élite cultural (buenos escritores, hablantes cultos, hablantes de las clases media y alta)"<sup>35</sup>.

Con base en lo anterior, se podría afirmar que el fenómeno de los códigos muestra un hecho lingüístico real; puesto que, "la lengua (en este contexto, la lengua materna) no es homogénea sino sistemáticamente heterogénea, diversa y variable"<sup>36</sup>. Por tanto, si a un estudiante que maneje únicamente el código restringido, se le acepta con normalidad y se le hacen conocer progresivamente los demás códigos manejados por el resto de los compañeros, este estudiante se integrará más fácilmente al grupo y su rendimiento será más positivo. Al respecto, concluye que

No es difícil entender, entonces, que algunos niños aprenden más rápidamente que otros debido a que identifican inmediatamente su código elaborado (que trae de casa) con los códigos lingüísticos elaborados del maestro, del texto y de la escuela. Y que por el contrario, los niños de las clases bajas (hijos de obreros y campesinos) traen a la escuela códigos lingüísticos restringidos que chocan inmediatamente con los códigos lingüísticos elaborados del maestro, de

los textos, de la escuela y de otros compañeros, los cuales dificultan su socialización y aprendizaje<sup>37</sup>.

De todas maneras, nuestra experiencia como docentes demuestra que un cambio metodológico puede facilitar la inserción de los estudiantes que llegan a la escuela, incluida la universidad, con un código restringido, en los manejos lingüísticos demandados por la academia; sin embargo, no se puede negar que tendrán mayores problemas para amoldarse a estas exigencias que los estudiantes provenientes de sectores en los cuales se manejan códigos elaborados.

En conclusión, la familia y el núcleo de socialización de los niños y jóvenes son fundamentales en el proceso de construcción de los códigos sociolingüísticos, los cuales facilitan o dificultan la interacción lingüística en agencias como la escuela, teniendo presente que el código elaborado predomina en cada uno de los diferentes ámbitos que encierra la escuela, como los docentes, los textos y las competencias propuestas por las entidades encargadas de regular los diversos proyectos educativos.

### Procesos de socialización en Bernstein

No es atrevido referirse a Bernstein como sociólogo de la educación, ya que a partir del hecho clásico del fracaso escolar de los niños de las clases desfavorecidas, este autor se esforzó por buscar las posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo que impide a los niños de una clase social el acceso al metalenguaje de control y de innovación, y los aparta así del saber? De contragolpe, se trata también de determinar las actitudes complejas, favorables a la recepción de la instrucción y la movilidad social.

Sin embargo, una vez descartada la explicación por la herencia, el problema se planteó en términos de reproducción social, mostrándose más complejo y relacionado con las condiciones sociales, materializadas en el lenguaje: ¿Por qué “los pobres” engendran niños que estadísticamente fracasarán más a menudo en el plan escolar y se reencontrarán desfavorecidos socialmente?, y ¿por cuál propiedad del sistema cultural, la clase obrera participa en su

propia reproducción y, cómo también, cambian las cosas?

El replanteamiento de la pregunta original le permitió a Bernstein girar el rumbo de sus intereses y centrarse en la familia, a causa del lugar privilegiado que esta ocupa en el proceso de socialización. Sin embargo, es el problema de la reproducción de las relaciones sociales, el que está en el centro de los estudios de Bernstein<sup>38-41</sup>. Como anteriormente se señaló, en el proceso de socialización que hace del niño biológico un ser social, tres “agencias” juegan un papel importante: la familia, la escuela, el grupo de pares (compuesto por los colegas de estudio, recreación).

En cada una de estas agencias y, sobre todo, en la familia es por intermedio del proceso de comunicación como se realiza la socialización (el lenguaje es un medio esencial de comunicación). Es en la familia, esencialmente, en la cual se interesa Bernstein<sup>42</sup>. En esta, los *gérmenes* de la clase social no son transmitidos por un código genético, sino a través de un código de comunicación que la clase social produce por sí misma, es decir, por una cierta forma de la comunicación que determina la orientación intelectual, social y afectiva del niño. Esta forma particular de la comunicación, que orientará la percepción, es una producción de la clase social, que queda como determinante; ella es el medio por el cual se efectúa la reproducción de las relaciones sociales.

En otras palabras, los individuos aprenden su papel social, su identidad cultural específica por el proceso de comunicación, cuya forma, ligada a la forma de la relación social, actúa selectivamente sobre lo que es dicho, cuándo y cómo se ha dicho y controla, a la vez, la creación y la organización de las significaciones específicas, así como las condiciones de su transmisión y de su recepción. En palabras de Castañeda y Henao:

[...] el éxito académico en primaria y en bachillerato, lo mismo que el ingreso y permanencia en la universidad están mediatizados por la capacidad de lectura y de escritura del estudiante, y ésta, a su vez, está mediatizada por las condiciones socioeconómicas y culturales de



la familia. Por tanto, cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social es reforzada en sí y es formada su identidad social. La estructura social se convierte en realidad psicológica a través del mundo de los actos de la palabra. El niño que aprende a hablar no aprende sólo un sistema de reglas lingüísticas (competencia lingüística) sino que en la medida en que este aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares a través de una cierta forma del proceso de comunicación, él forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo<sup>43</sup>.

Con los planteamientos anteriores coincide Chiland, quien afirma que:

La discriminación social del éxito y el fracaso no comienzan en la entrada a la universidad ni incluso en la entrada al sexto curso (...). Desde el curso preparatorio, la pobreza cultural de origen del niño, que se refleja en parte en su C.I., viene a obstaculizar todavía más la utilización de las virtualidades intelectuales testimoniadas por ese C.I. A igual C.I., el papel socio-cultural juega un papel discriminador. Hasta ahora nadie, seguramente, se ha preguntado rigurosamente sobre la manera en que la pedagogía debería enfrentar esa desigualdad social. Se ha creído que dar las mismas oportunidades a todos consistía en dar la misma escuela, la misma enseñanza, como si se pudiera no tener en cuenta nada la desigualdad cultural de partida y la ausencia de respaldo familiar a lo largo de toda la escolaridad<sup>44</sup>.

Para Bernstein<sup>45</sup>, la socialización del niño, en la familia se lleva a cabo en el interior de toda una red de contextos entrelazados los unos a los otros y entre los cuales su pueden diferenciar 4 grandes grupos:

- *El contexto normativo*, que comprende las relaciones jerárquicas a través de las cuales el niño toma conciencia de las reglas morales y de los valores que las sostienen.
- *El contexto educativo*, que comprende el aprendizaje para el niño de la naturaleza

objetiva de los objetos y de las personas, así como la adquisición de diversas técnicas.

- *El contexto de creación*, en el cual el niño se atreve a experimentar y a crear el mundo a su manera (los juegos forman parte de él).
- *El contexto de las relaciones*, en el cual el niño toma conciencia de sus estados afectivos, de la psicología “del otro”, de su identidad y la del otro.

Con respecto a lo anterior, el premio Nobel de Economía, James Heckman, afirma que: “Los estudios muestran que el apoyo que recibe un niño a la hora de hacer preguntas, es mucho menor en las clases menos favorecidas. Eso quiere decir, entre otras cosas, que el número de palabras conocidas es mucho menor y que el vocabulario es limitado”<sup>45</sup>. Asimismo, Britto, dice que “la explicación a los problemas en cultura escrita de los estudiantes universitarios en el tipo de educación lingüística que se imparte en los niveles anteriores de escolaridad y rara vez en la extracción social de los sujetos; de la misma manera”<sup>46</sup>, cuestiona los estudios sobre la redacción escolar en el nivel medio y universitario, por cuanto toman como corpus de análisis los textos que más se distancian del patrón ideal, el cual corresponde a las formas elevadas de la cultura dominante y no relacionan estos textos con el origen social y el tipo de escolarización de sus autores, lo que demostraría que, tal vez, la cuestión de fondo estaría directamente relacionada con las oportunidades objetivas de aprendizaje de la lengua escrita que han tenido los estudiantes que ingresan a la universidad.

Teniendo en cuenta estos planteamientos y con el fin de utilizar el concepto de código restringido y código elaborado en la explicación, se analiza el caso del SEA, para examinar si el factor social influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, por ende, en el rendimiento académico.

## Materiales y métodos

En el semestre 2011-I, se matricularon 191 estudiantes en el SEA. De estos, se seleccionó

una muestra representativa sociolingüística del 20%, lo cual equivalía a dos de los siete grupos del curso Comunicación Oral y Escrita. La selección fue intencionada, puesto que los dos grupos que conforman la muestra son aquellos que estaban bajo la dirección de dos docentes pertenecientes al grupo de investigación en Psicología y Filosofía Estética de la Facultad de Ciencias Sociales de la IUE, específicamente en la línea de Comunicación y Culturas, donde se vienen adelantando algunas investigaciones sobre los niveles de literacidad de los estudiantes de la IUE y cuentan con una propuesta con base en la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica como bases teórico-metodológicas para dinamizar y afianzar las competencias de comprensión lectora y producción escritural de los estudiantes universitarios.

Para determinar el nivel de literacidad se realizaron dos pruebas: la primera de comprensión de lectura, y la segunda, de escritura a los 34 estudiantes que estaban matriculados en los dos grupos. Una prueba de comprensión lectora tipo test, conformada por un cuento (El baldío, de Augusto Roa Bastos), un texto científico (El poder de los genes, de Jean Pierre Changeux) y un artículo de divulgación general (Una alegría después de 20 años, de Víctor García de la Concha), y la otra escritural, donde se solicitó la elaboración de un resumen de alguno de los tres textos. Además, se analizaron otras variables como coherencia, cohesión, uso de marcadores textuales, corrección y adecuación.

Igualmente, los estudiantes diligenciaron una encuesta sociocultural, compuesta por diferentes variables como: carrera profesional, estrato, estado civil, número de hijos, situación laboral, nivel educativo de los padres, acceso a computador e internet en casa, experiencia y hábitos lecto-escriturales. De igual forma, se les solicitó que escribieran la razón por la cual consideran que llegaron al SEA.

La información recolectada en las dos pruebas, la encuesta y las razones dadas por ellos se triangulan para identificar los niveles de literacidad (comprensión lectora y producción escritural, para este caso, en ámbitos universitarios), las variables sociolingüísticas presentes en estos estudiantes y la descripción de las causas enunciadas en sus escritos. La investigación es de corte cualitativo-descriptivo.

## Resultados

### Análisis del caso SEA

En primera instancia, los 34 estudiantes pertenecientes a la muestra fueron divididos en tres grupos con respecto al estrato social: el primer grupo (estratos 1 y 2) estaba compuesto por 5; el segundo grupo (estratos 3 y 4) por 18; y el tercer grupo (estratos 5 y 6) por 9. En otras palabras, el primer grupo equivale al 14,7%, el segundo grupo al 52,9% y el tercer grupo al 26,4%, como lo señala la figura 1:

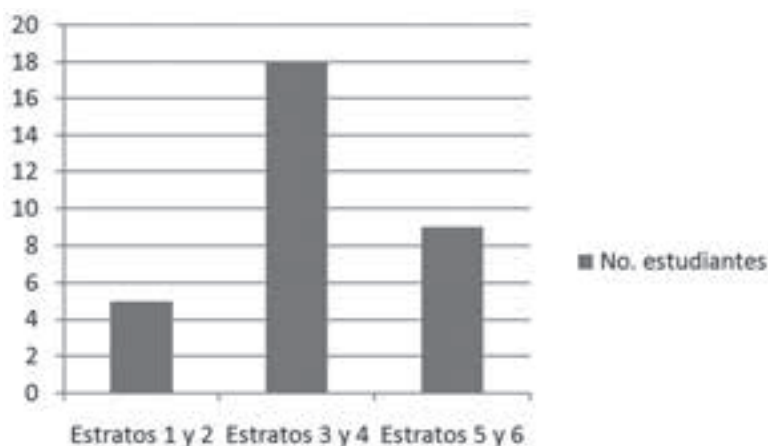
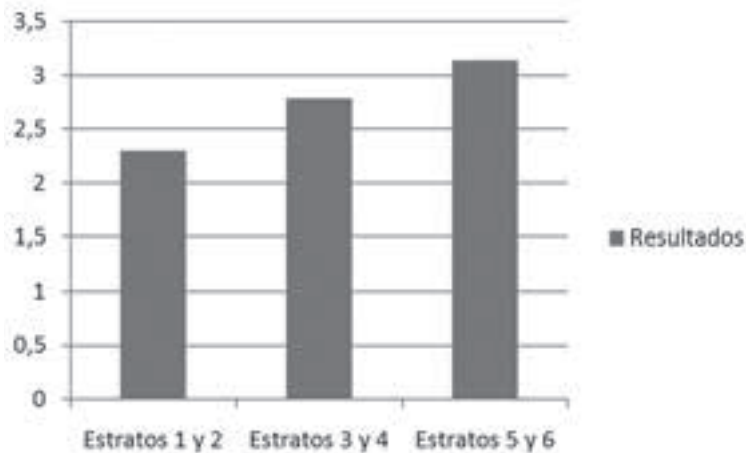


Figura 1. Muestra según estrato

Esta división se hace con el objetivo de relacionar la condición social con los promedios obtenidos en las pruebas de comprensión lectora y de escritura. Si bien es cierto que los grupos marcan una desigualdad en el número de los estudiantes, se podría afirmar que para los efectos de comparación de resultados no es un obstáculo estadístico, ya que hacen parte de la totalidad de la muestra seleccionada. Además, los jóvenes de los estratos 1 y 2 no acceden con facilidad a la educación superior, porque su situación económica se los impide o porque no cumplen con los requisitos exigidos para la admisión; igualmente, la mayoría de los jóvenes de los estratos 5 y 6 buscan universidades privadas y no públicas, como es el caso de la IUE.

Con respecto a la figura 2, se presentan los resultados obtenidos en ambas pruebas según el estrato social. Hay una diferencia creciente entre los diferentes grupos. El grupo n.º 1 presenta una nota promedio de 2,30; el grupo n.º 2, un promedio de 2,79; y el grupo n.º 3, un promedio 3,14. Se puede apreciar cómo a medida que se incrementa el estrato social, los resultados son mejores, al evidenciar una diferencia de 8,4 decimas entre los estratos bajos y altos. Claro está que estos resultados no son los esperados para estudiantes universitarios. Por tanto, vamos constatando que los niveles de literacidad de los estudiantes del SEA son, en general, relativamente bajos.

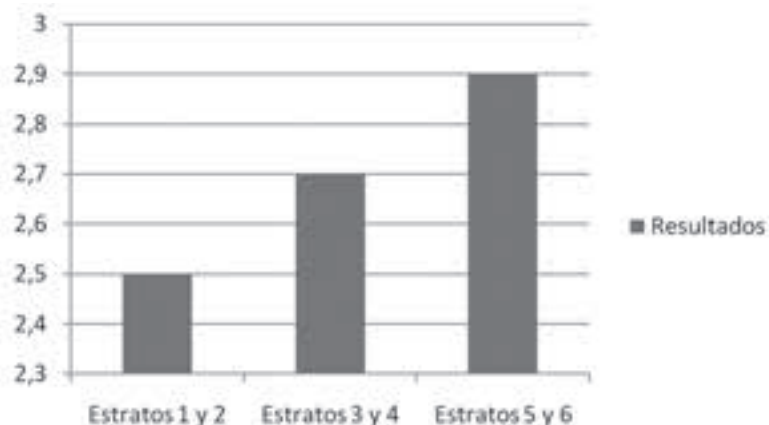


**Figura 2. Resultados de la prueba de comprensión lectora**

Al ser una prueba de comprensión lectora tipo test, los resultados no son tan confiables como cuando las preguntas son abiertas, por cuanto el estudiante debe no sólo comprender el texto sino escribir lo que comprendió. De todas maneras, es importante resaltar que la tendencia es a obtener mejores resultados cuando se asciende en la escala social. Estos resultados coinciden con los de la prueba ICFES, en el que los colegios de clase alta obtienen los puntajes más altos, y los colegios populares obtienen los puntajes más bajos, con algunas excepciones, muy pocas, dadas las grandes diferencias socioculturales existentes en la sociedad colombiana.

Por otro lado, los resultados de la prueba de escritura siguen la tendencia de la compren-

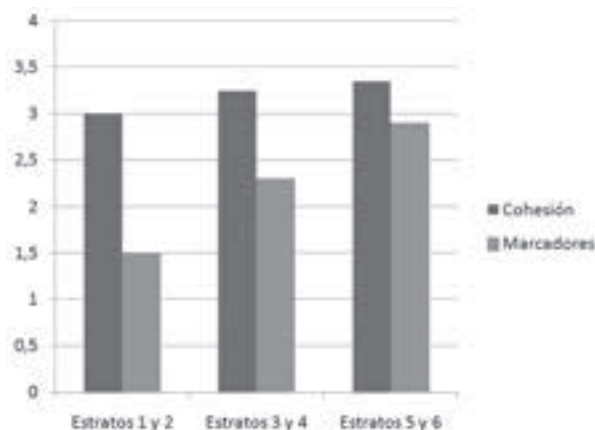
sión; en la medida en que se asciende en la escala social, mayores son los resultados en las distintas variables textuales que se analizaron en el proceso de escritura: coherencia, cohesión y uso de marcadores textuales. De todas formas, el hecho de que ninguno de los tres grupos tenga un promedio por encima de tres indica una carencia significativa en la capacidad para producir textos, actividad que deben llevar a cabo permanentemente los estudiantes universitarios, porque muchas de las evaluaciones se hacen a partir de informes escritos, ensayos y exámenes donde la habilidad para escribir facilita o dificulta el éxito en dichas pruebas. Esta podría ser una de las razones para que se encuentren en el SEA (figura 3).



**Figura 3. Resultados coherencia**

Si el estudiante maneja un código restringido, ligado a lo inmediato y no a lo más universal, al leer y escribir los textos tendrá dificultades para encontrar la macroproposición o idea global, que es la que le da unidad a los escritos,

por tanto, leerá y escribirá en forma incoherente y no se puede formar una idea del contenido ni desarrollarla, por cuanto, su pensamiento está fragmentado, así como se señala en la figura 4.



**Figura 4. Cohesión y marcadores textuales**

Además, cabe apuntar que ninguno de los estudiantes utiliza marcadores textuales que apunten a la coherencia, en su gran mayoría son coloquiales y responden a necesidades muy elementales de cohesión. Por eso, tienen dificultades para elidir y repiten pronombres, pala-

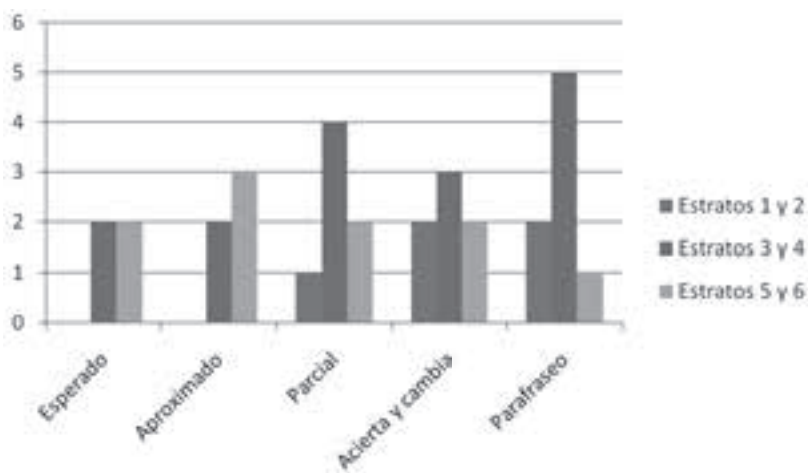
bras e ideas que en vez de hacer más fluido el texto, lo hacen más pesado e incoherente.

Según Eco<sup>47</sup>, el resumen es la mayor demostración de la habilidad para leer y para escribir. Teniendo en cuenta la figura 5, se puede ase-

\* Eco sostiene que: "El resumen tiene dos funciones, una para quien lo hace y otra para quien lo lee. Pienso que hacerlo es mucho más importante que leerlo. El arte del resumen es importante y muy útil, y se aprende haciendo muchos resúmenes. Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras enseña a escribir".

verar que el hecho de que solo cuatro (11%) elabore el resumen esperado indica que no captan el sentido de los textos y se quedan en la superficie, especialmente porque tienen dificultades para captar lo implícito y complementar la información por falta de conocimientos previos, o sea, de una cultural general. De ahí,

que un artículo de un tema reciente y de amplia difusión desborde su capacidad de comprensión, lo que indica que tienen un conocimiento muy particular y no universal. Seis (17%) hicieron un resumen aproximado. Si apenas el 28% tienen una idea de lo que debe ser un resumen, indica que el 72% tienen serios problemas para pensar en forma global.



**Figura 5. Resultado de la prueba escrita (Resumen)**

En otras palabras, tanto los que tienen una idea parcial o aciertan y cambian el sentido del texto, lo mismo que los que parafrasean de manera descontextualizada, tienen serios problemas para leer y para responder a las exigencias de literacidad de la universidad. Por ello, tienen más posibilidades de salir de la universidad, repetir materias, llegar al SEA y no alcanzar una formación académica sólida, que los convertiría en futuros profesionales exitosos.

Con respecto a las posibles causas, los estudiantes consideran que sus resultados académicos no son positivos gracias a diferentes situaciones como: pereza (35%), problemas personales y familiares (23%), problemas con el alcohol (17%) y las drogas (9%), y redes sociales (6%), televisión (6%) y malos hábitos de estudio (4%). Es interesante ver cómo estos estudiantes consideran que el factor más determinante es actitudinal, el cual sumado a las redes sociales y el tiempo empleado en la televisión suman casi un 47%. De igual forma, los problemas personales y familiares son la segunda causa, indicando posibles dificultades

en el proceso de socialización primario y secundario. En tercer lugar, las adicciones al alcohol y las drogas no dejan de ser un problema recurrente en las universidades. Finalmente, los malos hábitos de estudio, donde podrían ser incluidos los niveles de literacidad, solo aparecen con un 4%. Es posible que no nieguen las dificultades en sus procesos académicos, sino que consideren que hay otra causa. Es necesario mencionarse que nadie señaló problemas cognitivos o de aprendizaje.

## Conclusiones

En primer lugar, es necesario resaltar que los aportes de los sociolingüistas trabajados para este artículo abren perspectivas para mejorar los niveles de literacidad de los estudiantes que provienen de ambientes socioculturales desfavorecidos, lo que les dificulta rendir con éxito en la universidad, teniendo en cuenta que las universidades, en especial las públicas, deben ser conscientes de las dificultades que traen de la escolaridad anterior y del entorno

familiar los estudiantes de los estratos más bajos de la población, lo cual dificulta el desarrollo de habilidades lingüísticas y los sitúa en una posición restringida si se comparan con los provenientes de los estratos más altos, cuyo lenguaje está más cercano al que circula en la academia, en todos los niveles incluyendo a la universidad.

Lo anterior se evidencia en los resultados en comprensión lectora y en escritura obtenidos en las pruebas que se aplicaron, los cuales demuestran la relación estrato social y literacidad, por cuanto mientras más se ascienda en la escala social, más posibilidades hay de una cultura escrita cualificada, tal como la exige la universidad. Por tanto, las instituciones de educación superior deben ofrecer cursos de cultura escrita para los estudiantes que ingresan, de tal manera que sean habilitados como lectores y escritores idóneos tal como lo requiere la educación superior. Hay una correlación entre ambas variables.

Por otro lado, los resultados del Examen de Estado (Pruebas Saber o ICFES) son un indicador válido, bajo esta perspectiva investigativa, de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que terminan su bachillerato en alguna institución de educación secundaria colombiana, ya que son muy semejantes a los resultados obtenidos en las pruebas de comprensión lectora y producción escritural aplicadas. Estos resultados pueden ser utilizados para definir qué competencias tiene el aspirante y cuáles necesitará para ser admitido a la IUE. Sin embargo, es factible que aspirantes con un bajo resultado puedan acceder previamente a cursos que les permitan desarrollar las competencias de literacidad, entre otras, para evitar futuros fracasos en su vida universitaria.

De igual forma, hay una posible contradicción entre lo que indican los resultados y las posibles causas que señalan los estudiantes que participaron, ya que sólo el 4% considera que es factible que la causa de su ingreso al SEA haya sido por dificultades académicas previas, entre ellas, los bajos niveles de literacidad. No obstante, se evidencia una fuerte presencia de elementos familiares (23%) que nos daría la posibilidad de pensar que los códigos restringidos predominaron en sus procesos de socia-

lización, dificultando el acceso al código elaborado que requiere la educación en secundaria y, principalmente, universitaria.

Finalmente, es probable que las dificultades académicas, especialmente en literacidad, de los estudiantes que ingresaron al SEA, constituyan la causa de su bajo rendimiento. Por esto, es necesario considerar que si las universidades admiten estudiantes que manejan un código restringido, lo cual se ve representado en los resultados, y no presentan soluciones reales al problema; estos estudiantes tendrán dificultades académicas, que no sólo les dificultarán el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, sino también culminación exitosa de la carrera. La deficiencia en literacidad es uno de los factores determinantes en el fracaso académico.

## Referencias

1. BERNSTEIN, Basil. Some Sociological Implications of a Linguistic Form. En: *The British Journal of Sociology*. 1959. Vol. 10, No.4, p. 311-326.
2. \_\_\_\_\_. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. En: *American Anthropologist*. New series. Vol. 66, No. 6, p-55-69.
3. \_\_\_\_\_. A Sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. En: WILLIAMS, Frederick (ed.), *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*. Chicago: Markham Publishing Company, 1970. p. 26-62.
4. \_\_\_\_\_. Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal, 1989. (2 vols.).
5. \_\_\_\_\_. Un ensayo sobre educación, control simbólico y prácticas sociales. En: DÍAZ, Mario. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, 1993a. p. 37-80.
6. \_\_\_\_\_. Códigos elaborados y restringidos: revisión y crítica. En: DÍAZ, Mario. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, 1993b. p. 81-118.
7. \_\_\_\_\_. Sobre el discurso pedagógico. En: DÍAZ, Mario. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic el Griot, 1993c. p.119-164.
8. HALLIDAY, Michael. *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

9. CHILAND, Colete. Condiciones reales del aprendizaje de la lengua escrita en la escuela elemental. En: Colin, Armand (Editor). La dislexia en cuestión. Madrid: Pablo del Río, 1977.
10. PUIG, Julio; CASTAÑEDA, Luz Stella y HENAO, José Ignacio. Clase social y lenguaje. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1986. 208 p.
11. CASTAÑEDA NARANJO, Luz Stella y HENAO SALAZAR, José Ignacio. El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento. Bogotá, ICFES, 2002. 86 p.
12. JIMENEZ, Javier. Códigos restringidos y códigos elaborados en el aula de clase. En: Estudios educativos No. 27. Medellín: APE, 1997. p. 21-32.
13. DÍAZ, Mario. La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Prodic el Griot, 1990. 169 p.
14. SADOVNIK, Alan. Basil Bernstein (1924-2000). En: Perspectivas. 2001. Vol. 31, No.4. p 687.703.
15. DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Barcelona: Península, 2000.
16. \_\_\_\_\_. Las reglas del método sociológico. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
17. HALLIDAY. Op. Cit., p.9
18. BERNSTEIN. Op. Cit., p. 55-69.
19. HALLIDAY. Op. Cit., p.11
20. BERNSTEIN. Op. Cit., p. 55-69
21. Ibid., p. 55-69
22. DÍAZ, Op. Cit., p.9
23. HALLIDAY. Op. Cit., p.11
24. BERNSTEIN. Op. Cit, p.85
25. Ibid., p. 311-326
26. Ibid., p. 55-69
27. Ibid., 1989
28. HALLIDAY. Op. Cit., 141
29. BERNSTEIN. Op. Cit, 1993a
30. HALLIDAY. Op. Cit., 141
31. Ibid., p. 274
32. BERNSTEIN. Op. Cit., p. 55-69
33. Ibid., p. 55-69
34. JIMENEZ. Op. Cit., 25
35. Ibid., p.27
36. Ibid., p.31
37. Ibid., p.31
38. BERNSTEIN. Op. Cit., 311-326
39. Ibid, p.55-69
40. Ibid, 26-62
41. Ibid, 1989
42. Ibid, 1989
43. PUIG. et al. Op. Cit., p.52
44. CHILAND. Op. Cit., p.19
45. BERNSTEIN. Op. Cit., p.26-62
46. HECKMAN, James. La pobreza es más que falta de educación. En: Debes Leer. El Tiempo. Bogotá, 2011, 6 de marzo, p. 2
47. ECO, Humberto. Elogio del resumen. En: Quimera. N ° 51. p. 13-15