

clac
CÍRCULO

de
lingüística
aplicada a la
comunica
ción

ACTITUDES Y CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR:
UN RESUMEN DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR

Luis Fernando Gómez, Luz Mariela Osorio, Adriana Álvarez*

*Universidad de Antioquia, *Universidad Pontificia Bolivariana*

[lfgomez en ayura.udea.edu.co](mailto:lfgomez@ayura.udea.edu.co)

Presentación

Se discuten en este trabajo los resultados de la investigación “El perfil social del discurso: Un estudio de las actitudes hacia los códigos sociolingüísticos en estudiantes de educación básica del Municipio de Medellín” y se expone brevemente una propuesta de intervención pedagógica derivada de los hallazgos de investigación, así como la evaluación cuali-cuantitativa de sus hallazgos.

Para la interpretación y análisis adecuado de los resultados, se incluye una consideración del marco referencial con especial mención del universo teórico y conceptual en los que la investigación se inscribe. En lo disciplinar, son la sociolingüística y la psicología social los ámbitos de reflexión intelectual que orientan la investigación, concretamente con la adopción de la teoría de los códigos sociolingüísticos (Bernstein, 1983, 1990, 1996) y la teoría mentalista de las actitudes; López Morales, 1989; Morales, 1991, y Gómez, 1992, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002). Se hace, además, una breve presentación de la problemática, la justificación y los objetivos, entre los que se destaca la identificación de las actitudes lingüísticas de los estudiantes de educación básica del municipio de Medellín hacia los códigos elaborados y restringidos; con especial consideración de las variables demográficas de edad, sexo, estrato socioeconómico y tipo de establecimiento educativo; junto con la identificación de la relación existente entre los códigos elaborados y restringidos y la clasificación en escalas ocupacionales. Los resultados se presentan teniendo en cuenta las dimensiones construidas previamente y las dimensiones a posteriori, es decir, las que surgen a partir de los resultados propiamente dichos. Se incluye un análisis del estereotipo en el diferencial semántico y el análisis de la escala ocupacional.

Se discute, además, la propuesta pedagógica elaborada a partir de los resultados de la investigación referenciada arriba. Se hace una breve presentación de la problemática intervenida, la justificación, los objetivos y el diseño metodológico, que incluye una consideración de los contenidos, desde una perspectiva socioconstructivista e interaccionista del aprendizaje. Se presta especial atención al contexto social de los estudiantes, a los componentes de las actitudes, al lenguaje y al significado que éste adquiere en el contexto socioeducativo y en las interacciones escolares cotidianas a través de proyectos de aula y trabajo en equipos pedagógicos de alto desempeño.

Aproximación conceptual

Se sabe por la “teoría social del estigma” que los diferentes grupos sociales de una u otra forma asumen actitudes de valoración hacia los diferentes comportamientos o expresiones lingüísticas de los hablantes. Esta teoría social identificó que tanto en la vida cotidiana como en los diferentes roles que asumen las personas en diferentes escenarios de las interacciones sociales, o incluso la pertenencia a una determinada clase o estrato social estaban en la base de crear impresiones estereotipadas acerca de sí mismos y de los otros. Los estudios sociolingüísticos de Bernstein (1983, 1990, 1996) apoyados en los planteamientos de la teoría social marxista, la teoría positivista de la sociedad de Durkheim y la teoría cultural de Sapir y Whorf, le permiten clarificar que:

En su aproximación al estudio del lenguaje su objeto de estudio lo constituyen las formas de habla y no la lengua, y más precisamente, el de las restricciones contextuales sobre el habla... Según los argumentos que presenta Bernstein, las formas de habla se consideran como símbolos de las relaciones sociales que determinan órdenes diferentes de relaciones y de pertenencia de los significados... Están determinadas en su origen por una configuración social, éstas a su vez modifican la estructura social de la cual se han originado, regulando la forma que toman las interacciones entre los hablantes y transformando así su experiencia. (Caicedo, 1997: 143).

Si las formas de habla son el objeto de estudio de la sociolingüística de Bernstein, significa que se opera un desplazamiento muy importante para los procesos de socialización familiar y escolar, por cuanto tradicionalmente, en la escuela, el lenguaje ha sido considerado el objeto de estudio fundamental del área de conocimiento, y en los estudios de la gramática generativa el epicentro es la lengua. Este desplazamiento permite a Bernstein investigar la llamada socialización primaria, o sea, familiar y secundaria, escolar y extraescolar y hallar que la pertenencia a una clase social determina de manera significativa las formas de socialización y esta estructura a su vez influye en el trabajo, en los roles y en el desempeño escolar, pero también en la forma como circula el conocimiento y en el sentimiento para la acción social. De acuerdo con Caicedo: “la influencia de la clase social se inscribe en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación y la distancia u oposición entre los grupos.” (1997: 144). De acuerdo con esta teoría y ubicándonos en una sociedad compleja y de conocimiento donde el principal capital que poseen las personas para el éxito personal, social, educativo y laboral es el conocimiento y la existencia de un nuevo tipo de trabajador como son los del conocimiento, los cuales pueden acceder a los mejores niveles de vida de la sociedad, cuya característica fundamental es el manejo de altos códigos elaborados, entonces la pertenencia a una clase social y el proceso de socialización primario o secundario de acuerdo con esa clase social estará determinando las posibilidades del éxito o el fracaso escolar.

En el caso de Medellín, ciudad noroccidental de Colombia, debido a las transformaciones económicas, políticas y culturales de las tres últimas décadas, cuando la ciudad ha dejado de ser la Ciudad Industrial de Colombia y donde la composición del PBI expresa una desaparición paulatina de la llamada clase trabajadora, pero un auge de la informalidad de los trabajadores independientes, de los servicios y de trabajadores de conocimiento, se puede observar que la distancia entre las familias de la informalidad y de la clase trabajadora que todavía existe, se amplía con relación a las familias y oportunidades de las clases altas, de la clase media y de la nueva “clase de trabajadores de conocimiento”. De hecho estos últimos, al ser los dueños de los medios de producción —el conocimiento— y al manejar y dominar el proceso productivo, con lo cual dejan de ser alienados por el trabajo, se salen de los parámetros estrictos de definición de clase social planteados por

diversas teorías sociales; de manera inversa se podría afirmar lo mismo de los trabajadores de la informalidad.

Las familias de la ciudad de Medellín se han transformado de la “familia extensa paisa” a la familia nuclear, con dos o tres hijos en promedio; la distribución espacial es desequilibrada, los servicios públicos colectivos y algunos domiciliarios, el acceso a los bienes culturales de la ciudad y los servicios financieros y tecnológicos son altamente diferenciados y la distribución del ingreso se encuentra a favor de la clase alta. Muchas familias trabajadoras y de la informalidad presentan déficit significativo en el dominio del conocimiento científico y tecnológico, ausencia de bibliotecas en los hogares y altos niveles de violencia intrafamiliar. Así mismo, el acceso a los centros educativos es altamente diferenciado, los colegios privados de renombre cuentan con zonas verdes, laboratorios, computadores, jornada completa, recursos didácticos, servicios de transporte y una amplia gama de actividades sociales y culturales para padres de familia, estudiantes y docentes; mientras que los colegios y escuelas públicos presentan deficiencias en su estructura física, hacinamiento en las aulas, déficit en material didáctico, en el número de computadores por estudiante, zonas verdes y servicios de bienestar a la comunidad.

Los códigos sociolingüísticos

Desde la óptica interdisciplinaria de esta investigación, merece especial mención el trabajo de Basil Bernstein (1983, 1990, 1996), sociólogo británico cuya teoría general se refiere a los códigos sociolingüísticos y su vida en las diversas comunidades de la sociedad, especialmente las comunidades escolares. La tesis sobre la cual trabaja Bernstein exhibe dos formulaciones fundamentales:

Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial en los niños.

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.

Ambos presupuestos tienden a dar solución a un interrogante varias veces esbozado por Bernstein y que tiene que ver con la forma en que los códigos, tanto sociolingüísticos como educativos, se generan, se transforman y se reproducen como resultado de los caracteres que presenta cualquier marco institucional; de qué forma cambian en niveles tan específicos como la familia y la escuela.

El problema de investigación que se propone más adelante, se inscribe en el ámbito descrito arriba, es decir, el ámbito interdisciplinario que intenta esclarecer cómo los diferentes problemas y conceptos sociológicos pueden explicar fenómenos aparentemente lingüísticos, pero que, mirados con mayor profundidad, pueden catalogarse, explorarse y describirse con el aparato conceptual y los métodos de investigación propios de la sociolingüística. En efecto, al investigar la relación entre variables del entorno lingüístico, del social y del educativo, y sin reducir los problemas de la educación y la pedagogía a variables sociolingüísticas, se contribuirá directa o indirectamente al cumplimiento de la función social de la educación, el de la formación integral del sujeto.

Códigos sociolingüísticos y procesos educativos

De la teoría bernsteiniana de los códigos, ha obtenido especial preeminencia el estudio de éstos en la vida escolar. Considera Bernstein (1983, 1990) que la lengua puede llegar a ser la causa

fundamental de los mayores índices de fracaso escolar que se detectan en los grupos sociales menos favorecidos. Al ser uno de los principales instrumentos de socialización, la escuela desempeña un papel importante de control sobre los alumnos, y les transmite valores y usos lingüísticos dominantes, de modo que quienes lleguen a ella con un trasfondo sociocultural y lingüístico diferente tienen serias posibilidades de sufrir algún tipo de conflicto.

En el ámbito de los conflictos, adquiere especial dramatismo el del rendimiento escolar. Son muchos los factores responsables de un pobre rendimiento: la escasa exposición al código (sociolingüístico) escolar, el desajuste lingüístico-cultural entre la casa y la escuela, el estatus socio-económico, las actitudes de las mayorías hacia las minorías y viceversa y las actitudes hacia los códigos tanto el privilegiado en la mayoría de los contextos comunicativos, como cualquier otro código sociolingüístico. Muchos analistas, además de Bernstein, (Díaz, 1986; Mockus, 1994 y Gómez, (1987, 1992, 2000 y 2002) piensan ahora que las actitudes negativas hacia formas no estándar de comunicación son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas. Como se notará en el apartado siguiente, el problema de investigación de este estudio también inquiriere sobre la eventual relación entre los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos con los procesos educativos, especialmente el de evaluación y el correspondiente éxito o fracaso escolar.

Los códigos educativos

Bernstein (1990) plantea como explicación a la transmisión educativa de los códigos elaborados que ésta se puede realizar a través de tres sistemas de mensaje: el currículo, la pedagogía y la evaluación. El primero se refiere al conocimiento, la segunda determina la transmisión de éste y la tercera, verifica si éste se ha dado. El currículo lo clasifica en los tipos: agregado y el integrado. El primero se da, si los contenidos de las materias están aislados entre sí y el segundo, si se presentan de manera relacionada entre sí. Esta clasificación se refiere a las relaciones entre los contenidos, así pues, si los límites son fijos la clasificación es fuerte, si no, la clasificación es débil. En cuanto a la pedagogía hay una enmarcación fuerte cuando los límites entre lo que puede y no puede ser transmitido están fuertemente identificados, si son borrosos, la enmarcación es débil. En síntesis,

la clasificación se refiere, al grado de mantenimiento de los límites de los contenidos... enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe. Enmarcación se refiere a la relación pedagógica específica. Si los códigos son los principios que regulan los procesos de comunicación, dispositivos de reproducción cultural ligados a las clases sociales y a la división del trabajo... los sociolingüísticos y los educativos son principios reguladores que se adquieren en la escuela, la familia o el trabajo, por lo tanto regulan la conciencia y el conocimiento. De aquí que lo que pretende Bernstein es 'demostrar que la forma que toma el código educativo está determinada por los principios sociales que regulan la clasificación y la enmarcación del conocimiento que se hace manifiesto en los planteles educativos. (Caicedo, 1997: 150-152)

De lo anterior, se puede plantear que los códigos educativos son el agregado y el integrador. El currículo dominante en las instituciones educativas de la ciudad todavía es el académico, en el cual los docentes manejan unos códigos agregados donde el conocimiento de cada una de las áreas es cerrado a las otras, aunque se han venido dando experiencias de códigos integradores, sobre todo en la educación primaria donde la delimitación de las áreas es más borrosa; e igualmente, los docentes poseen el poder de definir qué conocimiento es el que circula en el área.

El problema con la pedagogía, en la concepción de Bernstein, es que el conocimiento de muchos docentes acerca de la estructura de las ciencias, sus objetos, leyes, principios, teorías, métodos, criterios de validez, epistemología y enseñabilidad son muy deficientes. Si se tiene en cuenta que el conocimiento científico está cambiando a un promedio de 3.5 años y el tecnológico a un promedio de 1.5 años, es fácil comprender que el conocimiento que circula en los currículos académicos de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, exhiba un promedio alto en años de estancamiento. Esto quiere decir, que el uso de códigos agregados propio del currículo académico ha generado un estancamiento en el conocimiento o en el know how de los estudiantes y docentes de la ciudad. Esta es una de las razones fundamentales para asumir una educación por competencias en la cual las competencias significativas de lectura, escritura, argumentación oral e intertextualidad literaria se convierten en la posibilidad de romper los códigos agregados de la educación y avanzar hacia el uso de códigos integrados. Lógicamente, este tipo de códigos implica unos currículos problémicos, integrados o críticos, de tal manera que se trascienda la concepción de conocimiento como transmisión hacia una concepción de conocimiento como construcción de significados a partir de problemas de las ciencias, la tecnología, las artes o la vida cotidiana. La enmarcación en un tipo de currículo como éstos, empieza a ser débil por cuanto la relación pedagógica maestro-estudiante se establece sobre la base del uso de estrategias de aprendizaje con las cuales el estudiante se asume con mayor responsabilidad ante su propio aprendizaje y el maestro se asume como un formador-mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación dejaría de ser terminal y de constatación de transmisión de conocimiento para convertirse en una evaluación de competencias, es decir, aquella que da razón de los niveles de desempeño de los estudiantes, de manera permanente, medible, fundamentada teóricamente y posibilitadora del acompañamiento y de los ajustes necesarios para mejorarlos. La evaluación de competencias presenta cuatro niveles: adquisición, uso, explicación y control. Cada uno de estos niveles se fundamenta en las llamadas dimensiones y dominios de la evaluación. Las primeras, se refieren a las categorías propias de las áreas que se desean evaluar y los dominios a los componentes específicos de estas dimensiones. El nivel de adquisición hace referencia,

...al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber. El nivel de uso tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos, códigos o elementos de un sistema de significación... se dirige hacia la resolución de problemas... El tercer nivel da cuenta de cuáles razones permiten argumentar cada puesta en escena e incluso por qué no podría ser de otra forma... El cuarto nivel se refiere a la autocorrección que se realiza de los objetos, códigos o elementos de los sistemas de significación en el uso. (Universidad Nacional de Colombia, 2000: 12-14)

Actitudes hacia los códigos

Dos grandes teorías se han planteado sobre las actitudes: la conductista y la mentalista. La primera estudia las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas de los hablantes, es decir, a partir del uso real en las interacciones comunicativas. La segunda, considera las actitudes como un estado mental interior o como una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él. López Morales (1989) destaca el modelo mentalista que propone tres componentes de la actitud: el cognoscitivo, el afectivo y el conativo. A su vez, estos componentes se dividen en diferentes parámetros. El primero incluye las percepciones, las creencias y los estereotipos; el segundo las emociones y los sentimientos; y el último supone la tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto. Al entenderse la actitud como una tendencia adquirida "que se

manifiesta como respuesta muy consistente a un determinado objeto de orientación” (Caicedo, 1997: 138), se encuentra que las actitudes se manifiestan en creencias y valores aprendidos en el contexto sociocultural. Los valores, entendidos como:

los aspectos evaluativos de los sistemas de actitudes, creencias, estereotipos, y demás elementos que conforman el sistema de comportamiento sociocultural de los individuos... no son innatos, tampoco universales, son aprendidos, reforzados y redefinidos durante el proceso de socialización, y por tal motivo o son compartidos o difieren de grupo a grupo o aún de persona a persona... Una creencia se define como un fuerte asentimiento y conformidad con alguna cosa. Por medio de la creencia el individuo acepta como verdad una cosa que el entendimiento no alcanza o que no está comprobada. (Caicedo, 1997: 134-141)

Los estereotipos son expresiones con los cuales se pretende identificar un individuo o grupos de individuos, atribuyéndoles características generales por lo regular negativas de su comunidad o región. (Gómez, 2000a: 69)

De acuerdo con Gómez (2000), al reconocerse como prestigiosa la ocupación de quienes utilizan códigos elaborados y no prestigiosa a quienes utilizan código restringido se crea un estereotipo negativo. La actitud de las clases populares hacia el último genera una brecha y una consecuencia negativa en la socialización de la escuela en especial en la evaluación del rendimiento escolar. El hecho de referirse a una realidad que no es la concreta que se expresa en sus códigos restringidos hace tedioso y aburridor el proceso de aprendizaje con lo cual se aleja la posibilidad del éxito escolar, incrementándose la deserción y el fracaso. Esto implica que la intervención pedagógica requiera de una transformación de las actitudes negativas de los estudiantes de las clases populares hacia sus propios códigos restringidos y la posibilidad de dominar códigos elaborados sin menoscabar sus propias expectativas de éxito.

Planteamiento del problema

Existe acuerdo general en cuanto a que la forma en la que habla una persona es a menudo acoplada con el nivel de educación, condición social, grado de amigabilidad, etc. Parece claro que la evaluación que probablemente ofrezca un escucha acerca del habla de un individuo dependerá en gran medida de sus actitudes previamente formadas hacia el dialecto, la clase social, y la afiliación al grupo étnico de ese hablante. Es, pues, obvio que el lenguaje revela mucho acerca de la condición del hablante, especialmente para el escucha lingüísticamente ingenuo y se acepta ahora el que las diferencias de habla se correlacionan directamente con un número variado de factores de agrupamiento social.

Bernstein (1983 y 1990), al caracterizar los códigos sociolingüísticos como elaborados y restringidos, argumenta que los últimos se estructuran en frases cortas, simples en su forma gramatical y a veces incompletas; de construcción sintáctica repetitiva y simple. Los primeros, por su parte, presentan una estructuración gramatical y sintáctica clara, precisa, con relaciones de coherencia tanto espacial como temporal, discriminaciones entre categorías gramaticales. Estas dos formas de lenguaje son antagónicas y por ello la última no está exenta del contexto, mientras la primera sí. Con el paso del tiempo Bernstein (1996) perfecciona la definición de estos conceptos y propone una nueva caracterización de los códigos elaborados y los códigos restringidos. “En el nivel lingüístico, los códigos se refieren a la probabilidad de predicción de los elementos sintácticos para organizar los significados”

En el ámbito escolar resulta evidente que el discurso está ligado al desarrollo explícito de principios y operaciones y es posible que las experiencias cotidianas del niño resulten insuficientes para su desempeño en la escuela en la medida en que el código escolar presenta características específicas y demanda respuestas contextuales específicas. Sin un acceso y dominio completo por el niño del código escolar no es posible comprender que al modo de instrucción subyacen reglas de realización que regulan la producción de textos. Todos estos procesos educativos están mediados y traspasados por la entidad que vehiculiza y posibilita toda comunicación: el lenguaje. Es así como la educación y su relación con el lenguaje, que anteriormente pasaba como invisible, intangible e inexistente, es hoy tan real como los mismos procesos físicos que sufren quienes son objeto de estudio.

La mayoría de las tendencias sociolingüísticas contemporáneas coinciden en el propósito común de estudiar el uso del lenguaje. Hay enfoques, desde el de etnografía del habla, hasta paradigmas de corte cuantitativo que conciben el término uso como código y su desenvolvimiento en la vida social. En cualquier caso, finalmente, se pretende analizar, no necesariamente los enunciados en sí, sino los sistemas en particular, es decir, las lenguas o las variedades presentes en una misma comunidad.

Puesto que en el estudio del lenguaje en su contexto sociocultural deben estudiarse las relaciones que se establecen entre los diferentes discursos y códigos y las consecuencias que se derivan de esta interrelación, se investigó cuáles son las reacciones evaluativas de estudiantes de diversos grados de educación básica, de diversos sexos, de diversos grupos etarios y de diversos estratos socioeconómicos hacia los códigos sociolingüísticos elaborados y restringidos. Además, se indagó si los sujetos en cuestión asocian los hablantes de estos códigos con determinadas ocupaciones prestigiosas o no prestigiosas. Como consecuencia de los hallazgos de investigación se elaboró y se sometió a experimentación una propuesta pedagógica que permite mejorar las actitudes de los estudiantes hacia los códigos y, así, se espera haber contribuido al mejoramiento de la calidad de educación en el municipio de Medellín.

Objetivo

Identificar las actitudes lingüísticas de los estudiantes de educación básica del municipio de Medellín hacia los códigos elaborados y restringidos y experimentar una propuesta pedagógica que responde al estereotipo actitudinal encontrado.

Metodología

Esta investigación es de tipo cuantitativo y se inscribe como explicativa con proyección a una propuesta pedagógica. Se exploran las condiciones sociolingüísticas particulares de sujetos (agentes) en comunidades escolares con condiciones socioeconómicas variadas. Se realiza así mismo, la descripción de situaciones y eventos, esto es, hace una caracterización de las actitudes lingüísticas hacia los códigos sociolingüísticos a que tienen acceso los citados sujetos. La investigación es, también, explicativa por cuanto se trata de explicar o relacionar variables lingüísticas con variables del contexto social y explicar su posible incidencia en variables del ámbito educativo. En cuanto a la proyección derivada de la descripción de la problemática se plantea una propuesta pedagógica que, llevada a experimentación, consideró alternativas educativas en consonancia con los modos de interacción y comunicación investigados en la cultura escolar.

El universo poblacional está conformado por los estudiantes matriculados en educación básica en el año 2000 en los establecimientos oficiales y privados del Municipio de Medellín. Dicha población

se obtiene de los datos oficiales suministrados por la Secretaría de Educación Departamental -Seduca- y por la Secretaría de Educación y Cultura de Medellín -Edúcame- de acuerdo con el último informe disponible y sectorizado en establecimientos oficiales y privados.

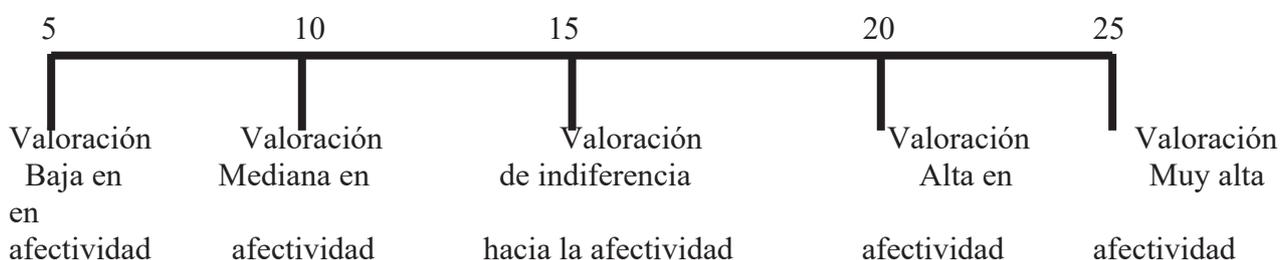
La muestra se seleccionó de manera intencional debido a dificultades para tener acceso a los establecimientos educativos, sobre todo en el sector privado. Además se tuvo en cuenta que los sujetos fueran representativos de las características de la población. Se trabajó con un nivel de confiabilidad del 95% y un error máximo estimado del 5%.

Se utilizaron dos instrumentos: el primero consiste en un diferencial semántico (adaptado para nuestro medio) y el segundo está basado en una escala ocupacional. Se les solicitó a los sujetos que escucharan grabaciones magnetofónicas en las que había porciones grabadas con muestras de habla representativas de los códigos sociolingüísticos, tanto elaborados como restringidos. Se instruyó a los sujetos para que respondieran cuestionarios en los que reaccionaran a los estímulos básicos anotados.

RESULTADOS

Para la consideración de los resultados se parte del análisis de las dimensiones definidas a priori, con base en los tres componentes de la actitud generalmente reconocidos: el afectivo, el cognoscitivo y el conativo, de acuerdo con la teoría psicosocial de las actitudes. Cada una de las tres dimensiones de la escala del diferencial semántico está compuesta por cinco ítemes. La dimensión afectiva está compuesta por los ítemes: agradecimiento, cortesía, simpatía, agradabilidad y diversión. Los cinco ítemes que conforman la dimensión cognitiva son: inteligencia, competencia lingüística, seguridad, competencia y alfabetización. Finalmente, los ítemes que conforman la dimensión conativa son: responsabilidad, altruismo, laboriosidad, honestidad y sinceridad. Todos los ítemes fueron calificados de 1 a 5 por los estudiantes que conforman la muestra, de acuerdo con el diferencial semántico diseñado y validado para esta investigación.

Dada las limitaciones de espacio, se incluye sólo una discusión, a manera de ejemplo, de la escala para la *dimensión afectiva*. Los puntajes van de 5 a 25 ya que cada ítem cuenta con 5 posibilidades de valoración, de las cuales, 5 corresponde a la categoría “valoración baja en afectividad”, 10 a la categoría “valoración mediana en afectividad”, 15 a la categoría de “valoración de indiferencia hacia la afectividad”, 20 a “valoración alta en afectividad” y 25 a “valoración muy alta en afectividad”, como puede observarse en la siguiente ilustración:



Esta escala, o continuo de valoración, es idéntica para las otras dos dimensiones generalmente reconocidas en la literatura: la cognitiva y la conativa. Ahora bien, las variables exógenas que sirven como base para el análisis de las dimensiones son: grado escolar, sexo, grupo etario, procedencia de los estudiantes, estrato socio-económico e institución. Puesto que de los anteriores

hallazgos la variable *institución escolar* es la de mayor incidencia en cuanto a la propuesta de intervención pedagógica, y, nuevamente, dadas las restricciones de espacio que se plantean para la publicación de artículos de investigación, para las dimensiones definidas a priori, sólo se presenta, a manera de ejemplo, una discusión de las valoraciones de los jueces por tipo de institución.

Tabla 1. Resumen Estadístico de las Dimensiones a priori por Institución

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
DAFCR	Público	238	18	5	5	25
	Privado	183	16	4	5	25
	Total	421	17	5	5	25
DAFCE	Público	241	21	3	8	25
	Privado	185	19	3	9	25
	Total	426	20	4	8	25
DCOGCR	Público	242	16	5	5	25
	Privado	185	16	4	5	25
	Total	427	16	5	5	25
DCOGCE	Público	242	22	3	11	25
	Privado	185	21	3	12	25
	Total	427	22	3	11	25
DCONCR	Público	243	19	5	5	25
	Privado	184	17	4	5	25
	Total	427	18	4	5	25
DCONCE	Público	242	22	3	9	25
	Privado	186	21	3	8	25
	Total	428	22	3	8	25

En la dimensión afectiva por tipo de institución, para código restringido los establecimientos públicos puntuaron por debajo de la categoría de “alta afectividad” ($x = 18$) con diferencias importantes con respecto a las instituciones privadas, las cuales puntuaron por debajo de la categoría de “indiferencia hacia la afectividad” ($x = 16$). En cuanto al código elaborado, los establecimientos públicos puntuaron por encima de la categoría de “alta afectividad” ($x = 21$) y los privados 1 punto por debajo de la misma categoría ($x = 19$).

Ahora bien, cuando se consideran las medias de las valoraciones del código restringido comparadas con las del código elaborado se observa que tanto los establecimientos públicos como los privados, aumentaron 3 puntos en el estado de la dimensión, al pasar de 18 a 21 y de 16 a 19 respectivamente.

En la dimensión cognitiva por tipo de institución, para código restringido, tanto los establecimientos públicos como los privados puntuaron por encima de la categoría de “indiferencia hacia la cognitividad” ($x = 16$). En cuanto al código elaborado, tanto los establecimientos públicos como los privados puntuaron por encima de la categoría de “alta cognitividad” con medias de 22 y 21 respectivamente.

Al comparar los cambios operados en las valoraciones de ambos códigos se encuentra que los establecimientos públicos aumentaron 6 puntos en el estado de la dimensión, pasando de 16 a 22; mientras que los privados aumentaron 5 puntos al pasar de 16 a 21.

En cuanto a la dimensión conativa por tipo de institución, para el código restringido los establecimientos públicos puntuaron por debajo de la categoría de “alta conatividad” ($x = 19$) con diferencias importantes con respecto a las instituciones privadas, las cuales puntuaron por encima de la categoría de “indiferencia”. En cuanto al código elaborado, tanto los establecimientos públicos como los privados puntuaron por encima de la categoría de “alta conatividad” con medias de 22 y 21 respectivamente.

Al observar las diferencias en las valoraciones del código restringido con respecto al elaborado, los establecimientos públicos aumentaron 3 puntos en el estado de la dimensión, pasando de 19 a 22; mientras que los privados aumentaron 4 puntos, pasando de 17 a 21 puntos.

Sin embargo, lo discutido acerca de la tabla 1, con respecto a las dimensiones a priori por tipo de institución, sólo constituye “tendencias” aritméticamente observables. Ahora bien, las diferencias estadísticas significativas que se observan en la tabla 2, a continuación, permiten argumentar, en términos de rigor científico, lo siguiente:

En la dimensión afectiva por institución se encuentran *diferencias altamente significativas* tanto para el código elaborado como para el restringido y para la dimensión conativa en el código restringido. Se encuentran así mismo, *diferencias significativas* en la dimensión cognitiva para el código elaborado y en la dimensión conativa en el mismo código.

Tabla 2. ANOVA: Dimensiones a priori por Institución

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
DAFCR	Inter-grupos	540,905	1	540,905	25,550	,000
	Intra-grupos	8870,425	419	21,170		* *
	Total	9411,330	420			
DAFCE	Inter-grupos	394,563	1	394,563	32,402	,000
	Intra-grupos	5163,099	424	12,177		* *
	Total	5557,662	425			
DCOGCR	Inter-grupos	42,096	1	42,096	2,047	,153
	Intra-grupos	8740,934	425	20,567		NS
	Total	8783,030	426			
DCOGCE	Inter-grupos	61,417	1	61,417	6,027	,014
	Intra-grupos	4330,878	425	10,190		*
	Total	4392,295	426			
DCONCR	Inter-grupos	341,779	1	341,779	17,816	,000
	Intra-grupos	8153,266	425	19,184		* *
	Total	8495,044	426			
DCONCE	Inter-grupos	44,355	1	44,355	4,276	,039
	Intra-grupos	4419,065	426	10,373		*
	Total	4463,421	427			

* * Altamente Significativo

* Significativo

NS No significativo

No se encuentran diferencias significativas en la dimensión cognitiva para el código restringido, dadas por el valor p de 0,153, donde la tendencia fue marcada por los establecimientos públicos. En otras palabras, el tipo de institución no discrimina la dimensión cognitiva para el código restringido. Esta situación permite afirmar que las dimensiones afectiva y conativa en ambos códigos requieren especial atención en las instituciones educativas.

En cuanto a los resultados de las otras dimensiones construidas a priori (cognitiva y conativa) y teniendo en cuenta las variables exógenas puede decirse que:

La variable origen institucional es determinante en las evaluaciones de las dimensiones a priori, excepto para la dimensión cognitiva en el código restringido.

La variable grado escolar es altamente determinante en las evaluaciones de todas las dimensiones construidas a priori, excepto para la dimensión cognitiva en el código elaborado y en la dimensión conativa en este mismo código.

Las variables grupo etario y procedencia geográfica no discriminan ninguna de las dimensiones a priori, lo que significa que las valoraciones de los estudiantes con respecto al código restringido y elaborado no dependen de la edad ni de su procedencia geográfica.

La variable sexo solamente discrimina la dimensión afectiva para código restringido y la dimensión conativa para código elaborado.

La variable estrato socioeconómico sólo discrimina la dimensión afectiva para código elaborado.

En cuanto a las interacciones de las dimensiones a priori con las variables exógenas puede decirse que existen diferencias en las valoraciones de los códigos restringido y elaborado atribuibles a estas variables demográficas. Por ejemplo la variable sexo, en su interacción con grupo etario para la dimensión afectiva exhibe cinéticas interesantes:

Gráfico 1. Dimensión Afectiva. Cód. Restring. por Grupo Etario y Sexo

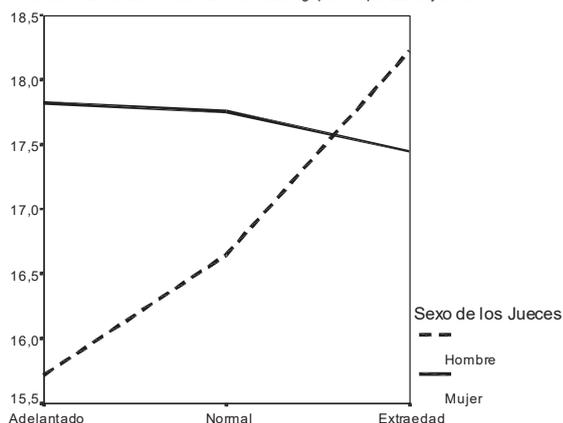
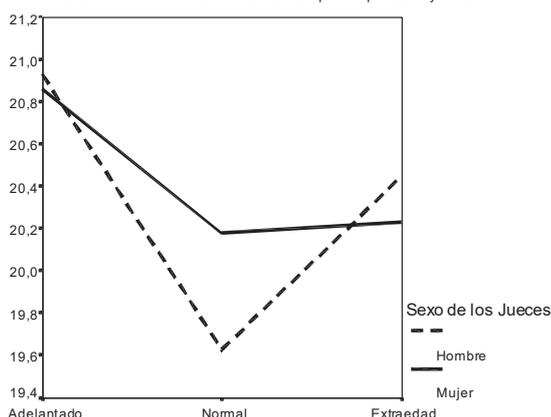


Gráfico 2. Dimensión Afectiva. Cód. Elaborado por Grupo Etario y Sexo



Los hombres considerados en la categoría de edad “adelantado” conceden menor valor a la afectividad en el código restringido que los de la categoría “extraedad”, en otras palabras, a medida que los hombres progresan en edad valoran mejor el código restringido en lo que tiene que ver con la afectividad. En cambio, en las mujeres la valoración es más sostenida. Mientras que para el código elaborado tanto hombres como mujeres mantienen la cinética de la valoración de acuerdo con la edad, en otras palabras, la valoración disminuye de la categoría “adelantado” a la “normal” y se incrementa ligeramente de la categoría “normal” a la de “extraedad”.

Análisis de factores a posteriori

Con el análisis de factores a posteriori se obtienen tres dimensiones nuevas, no correlacionadas; es decir, independientes entre sí, tal como se observa en los siguientes cuadros.

CUADRO 1. Componente 1. Código Restringido/Código Elaborado

Comp1 CR		Comp1 CE	
COMPONENTE	ÍTEM	COMPONENTE	ÍTEM
Afectivo	Agradecimiento	Cognoscitivo	Seguridad
Cognoscitivo	Seguridad	Cognoscitivo	Inteligencia
Cognoscitivo	Inteligencia	Cognoscitivo	Alfabetización
Conativo	Responsabilidad	Conativo	Honestidad
Afectivo	Cortesía	Conativo	Sinceridad
Conativo	Altruismo	Conativo	Responsabilidad
Afectivo	Simpatía	Conativo	Altruismo
Afectivo	Agradabilidad	Cognoscitivo	Competencia
Afectivo	Diversión	Conativo	Laboriosidad
Cognoscitivo	Competencia		
Conativo	Laboriosidad		
TOTAL: 11	5 Afectivo 3 Cognoscitivo 3 Conativo	TOTAL: 9	0 Afectivo 4 Cognoscitivo 5 Conativo

En cada una de estas dimensiones se analizan dos factores, uno para el código restringido y otro para el código elaborado, lo que permite obtener seis factores en total. Estos factores posibilitan el entramado de las variables tanto para código restringido como para código elaborado y permiten encontrar las dimensiones significativas para cada componente,

En el primer nivel promedio de extracción de factores subyacentes aparece el componente 1. En lo que tiene que ver con el código restringido, puede decirse que está asociado con 11 ítems: agradecimiento, seguridad, inteligencia, responsabilidad, cortesía, altruismo, simpatía, agradabilidad, diversión, competencia y laboriosidad. De acuerdo con la presencia de los ítems, se puede llamar a este componente: afectivo-cognoscitivo-conativo.

En el mismo componente 1, el código elaborado está asociado significativamente con 9 ítems: seguridad, inteligencia, alfabetización, honestidad, sinceridad, responsabilidad, altruismo, competencia y laboriosidad. De acuerdo con la presencia de los ítems se puede decir que este componente en lo que tiene que ver con el código elaborado es: conativo-cognoscitivo.

Tal como se observa en el cuadro 1, los ítems del componente cognoscitivo: seguridad, inteligencia y competencia se mantienen en el paso del código restringido al código elaborado, en la primera extracción de factores subyacentes. Sin embargo, en el código elaborado aparece un ítem nuevo, alfabetización. Esto puede significar que los estudiantes perciben la alfabetización como un componente atribuible al uso de código elaborado, pero no al código restringido.

En cuanto al componente afectivo se encuentra que en el código restringido existe presencia de 5 ítems: agradecimiento, cortesía, simpatía, agradabilidad y diversión. En el paso de código restringido al código elaborado se observa que en éste último no aparece ningún ítem relacionado con la afectividad. Esto puede deberse a que el tipo de código utilizado tiene una sintaxis precisa; la especificación de las relaciones entre los acontecimientos referidos se hace recurriendo a toda la gama de medios formales propuestos por la gramática de la lengua; y, se privilegia el uso de los pronombres impersonales. En otras palabras, los estudiantes perciben el código elaborado como más frío, más formal, y por lo tanto, carente de afectividad.

En lo que tiene que ver con el componente conativo, en el código restringido hay presencia de 3 ítemes: responsabilidad, altruismo y laboriosidad. Estos tres ítemes se mantienen en el paso del código restringido al elaborado, pero en éste último aparecen dos nuevos ítemes: honestidad y sinceridad. En otras palabras, los estudiantes perciben al hablante de código elaborado como más honesto y sincero que al hablante de código restringido.

Los factores subyacentes en el segundo nivel promedio de extracción aparecen en el siguiente cuadro:

CUADRO 2. Componente 2. Código Restringido/Código Elaborado

Comp2 CR		Comp2 CE	
COMPONENTE	ÍTEM	COMPONENTE	ÍTEM
Cognoscitivo	Comp. lingüística	Afectivo	Agradecimiento
Cognoscitivo	Inteligencia	Afectivo	Cortesía
Cognoscitivo	Alfabetización	Conativo	Altruismo
Conativo	Honestidad	Afectivo	Simpatía
Conativo	Responsabilidad	Afectivo	Agradabilidad
Afectivo	Cortesía	Afectivo	Diversión
Afectivo	Agradabilidad		
TOTAL: 7	2 Afectivo 3 Cognoscitivo 2 Conativo	TOTAL: 6	5 Afectivo 0 Cognoscitivo 1 Conativo

En el segundo nivel promedio de extracción de factores subyacentes, con respecto al componente 2, en lo que tiene que ver con el código restringido, puede decirse que está asociado significativamente con 7 ítemes: Competencia lingüística, inteligencia, alfabetización, honestidad, responsabilidad, cortesía y agradabilidad. De acuerdo con la presencia de los componentes, podemos llamar a este componente: cognoscitivo-afectivo-conativo.

En el mismo componente el código elaborado está asociado significativamente con 6 ítemes: Agradecimiento, cortesía, altruismo, simpatía, agradabilidad y diversión. De acuerdo con la presencia de los ítemes se puede decir que este componente, en lo que tiene que ver con el código elaborado, es: afectivo-conativo.

Tal como se observa en el cuadro 2, en cuanto al componente cognoscitivo se encuentra que en el código restringido existe presencia de 3 ítemes: competencia lingüística, inteligencia y alfabetización. Al comparar las valoraciones de los jueces del código restringido con respecto al código elaborado se observa que en éste último no aparece ningún ítem relacionado con lo cognoscitivo. Esto puede deberse a que en este segundo nivel promedio de extracción los estudiantes perciben el código elaborado con más carga afectiva y desaparece el componente cognoscitivo.

En cuanto al componente afectivo se encuentra que los ítemes: cortesía y agradabilidad se mantienen en el paso del código restringido al código elaborado, en la segunda extracción de factores subyacentes. Sin embargo, en el código elaborado aparecen tres ítemes nuevos: agradecimiento, simpatía y diversión. Esto puede significar que los estudiantes perciben estos tres ítemes como componentes atribuibles al uso de código elaborado, pero no al código restringido.

En lo atinente al componente conativo, en el código restringido hay presencia de 2 ítemes: honestidad y responsabilidad. Al comparar las valoraciones del código restringido con respecto al

elaborado estos ítemes desaparecen, pero se encuentra la presencia del altruismo como componente del código elaborado. En otras palabras, los estudiantes asocian el altruismo como característico del hablante de código elaborado y, a su vez, perciben la honestidad y la responsabilidad como característica del hablante de código restringido, pero no del hablante de código elaborado.

Aquí llama la atención la no presencia de ítemes relacionados con el componente cognoscitivo, una baja en la presencia del componente conativo y una fuerte presencia del afectivo.

Los factores subyacentes en el tercer nivel promedio de extracción aparecen en el siguiente cuadro:

CUADRO 3. Componente 3. Código Restringido/Código Elaborado

Comp3 CR		Comp3 CE	
COMPONENTE	ÍTEM	COMPONENTE	ÍTEM
Conativo	Honestidad	Cognoscitivo	Comp. lingüística
Conativo	Sinceridad	Cognoscitivo	Inteligencia
Conativo	Altruismo	Afectivo	Cortesía
Afectivo	Simpatía		
Afectivo	Diversión		
Conativo	Laboriosidad		
TOTAL: 6	2 Afectivo 0 Cognoscitivo 4 Conativo	TOTAL: 3	1 Afectivo 2 Cognoscitivo 0 Conativo

Con respecto al componente 3, en lo que tiene que ver con el código restringido, puede decirse que está asociado significativamente con 6 ítemes: Honestidad, sinceridad, altruismo, simpatía, diversión y laboriosidad. De acuerdo con la presencia de los componentes, podemos llamar a este componente: afectivo-conativo. Aquí llama la atención la no presencia de ítemes relacionados con el componente cognoscitivo, una baja en la presencia del componente afectivo y la presencia del afectivo.

En el mismo componente el código elaborado está asociado significativamente con 3 ítemes: Competencia lingüística, inteligencia y cortesía. Aquí llama la atención la no presencia de ítemes relacionados con el componente conativo y una baja presencia de los componentes cognoscitivo y afectivo. De acuerdo con la presencia de los ítemes se puede decir que este componente en lo que tiene que ver con el código elaborado es: cognoscitivo-afectivo.

Tal como se observa en el cuadro 3, se encuentra que no existe presencia de ítemes del componente cognoscitivo en lo que tiene que ver con el código restringido. Esto puede entenderse como que los estudiantes perciben al hablante de este código como carente en su desarrollo cognoscitivo. En cuanto al código elaborado aparecen dos ítemes: competencia lingüística e inteligencia. Es decir, que los estudiantes perciben estos dos ítemes como componentes atribuibles al uso de ese código, pero no asociados al hablante de código restringido.

En cuanto al componente afectivo se encuentra que en el código restringido existe presencia de 2 ítemes: simpatía y diversión. Al comparar las valoraciones del código restringido con respecto al código elaborado se observa que en éste último no aparecen estos mismos ítemes y, en cambio, aparece la cortesía como componente relacionada con la afectividad. Esto puede deberse a que los

estudiantes perciben la cortesía como atribuible al hablante de código elaborado, pero no al hablante de código restringido. Y a su vez, perciben la simpatía y la diversión como atribuibles al hablante de código restringido.

En lo que tiene que ver con el componente conativo, en este tercer nivel promedio de extracción de factores subyacentes ocurre que en el código restringido hay presencia de 4 ítemes: honestidad, sinceridad, altruismo, simpatía y laboriosidad. Estos cuatro ítemes desaparecen en las valoraciones del código restringido con respecto al elaborado. En otras palabras, los estudiantes perciben al hablante de código restringido como más honesto, sincero, altruista, simpático y laborioso que al hablante de código elaborado. También puede entenderse esta situación como que los estudiantes perciben al hablante de código restringido más cargado de aspectos conativos o conductuales, y al hablante de código elaborado como carente de ese componente.

Se resumen los factores hallados a posteriori y sus claves de interpretación:

FAPOSCR1: Factor a posteriori, Código Restringido 1.

FAPOSCE1: Factor a posteriori, Código Elaborado 1.

FAPOSCR2: Factor a posteriori, Código Restringido 2.

FAPOSCE2: Factor a posteriori, Código Elaborado 2.

FAPOSCR3: Factor a posteriori, Código Restringido 3.

FAPOSCE3: Factor a posteriori, Código Elaborado 3.

Ahora bien, de los resultados de los factores subyacentes determinados a posteriori, en relación con las variables exógenas, se resalta lo siguiente:

La variable institución educativa es determinante en las evaluaciones de todos los factores a posteriori, excepto FAPOSCE1, FAPOSCR2, FAPOSCE3.

La variable grado escolar es altamente determinante en las evaluaciones de todos los factores a posteriori, excepto FAPOSCE1.

La variable grupo etario sólo discrimina FAPOSCR3. En ningún otro factor a posteriori resulta discriminante estadísticamente.

La variable sexo sólo discrimina FAPOSCE1 y FAPOSCR3

La variable procedencia geográfica de los jueces no discrimina ninguno de los factores a posteriori.

La variable estrato socioeconómico discrimina FAPOSCR1, FAPOSCE2 y FAPOSCR3, y no es determinante en ninguno de los otros factores.

De otra parte, con respecto a la interacción de las dimensiones a posteriori y las variables exógenas puede decirse que, efectivamente, existen diferencias en las valoraciones de los estudiantes de los códigos restringido y elaborado. Por ejemplo, en el componente 1 las mujeres muestran una valoración más sostenida del código restringido, mientras en los hombres asciende a medida que aumenta la edad. Para el código elaborado las mujeres disminuyen la valoración entre las categorías “adelantado” y “extraedad”; los hombres de menor edad conceden menor valoración que los considerados en la categoría “normal”.

Gráfico 3. Componente 1. Código Restringido por grupo etario y sexo

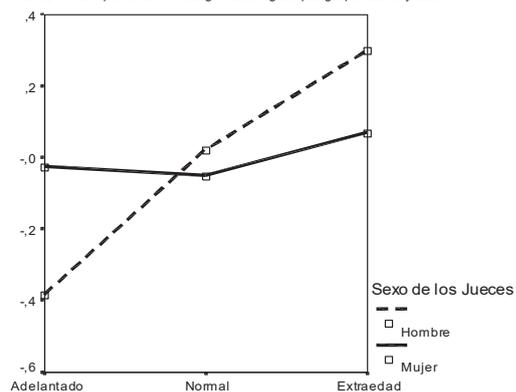
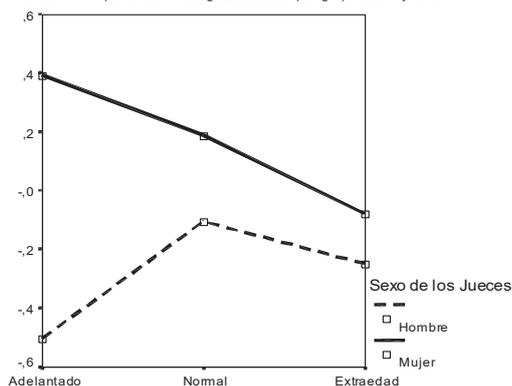


Gráfico 4. Componente 1. Código Elaborado por grupo etario y sexo



Análisis del Estereotipo en el Diferencial Semántico

De acuerdo con el plan de análisis de los resultados, para determinar la asociación que existe entre los ítems que conforman el diferencial semántico se utilizó el χ^2 , que es una prueba de asociación y para determinar la dirección de la asociación se aplicó la prueba Kappa-Cohen que permite confirmar la concordancia o discordancia entre los ítems.

Tabla 3. Concordancia entre los ítems del diferencial semántico

Nº	ITEMES	CHI ²	SIGNIFICA NCIA	KAPPA- COHEN	SIGNIFICA NCIA
1.	Agradecimiento	37,418 ^a	,002*	,068	,002*
2.	Seguridad	31,033 ^a	,013*	,046	,025*
3.	Competencia lingüística	152,133 ^a	,000* *	,255	,000* *
4.	Inteligencia	42,533 ^a	,000* *	,040	,050 *
5.	Alfabetización	18,015 ^a	,323 NS	,046	,022*
6.	Honestidad	35,947 ^a	,003*	,108	,000* *
7.	Sinceridad	65,250 ^a	,000* *	,192	,000* *
8.	Responsabilidad	63,317 ^a	,000* *	,133	,000* *
9.	Cortesía	37,783 ^a	,002*	,129	,000* *
10.	Egoísmo	92,945 ^a	,000* *	,185	,000* *
11.	Simpatía	48,998 ^a	,000* *	,139	,000* *
12.	Agradabilidad	47,508 ^a	,000* *	,100	,000* *
13.	Diversión	66,506 ^a	,000* *	,149	,000* *
14.	Competencia	78,456 ^a	,000* *	,128	,000* *
15.	Laboriosidad	46,405 ^a	,000* *	,095	,000* *

* * Altamente significativo; * Significativo; NS No significativo.

Como se nota claramente, de acuerdo con los resultados del χ^2 , excepto alfabetización, los demás ítems presentan una alta asociación, lo que permite rechazar la hipótesis nula, ya que en todos los demás factores, se encontraron diferencias significativas entre las evaluaciones actitudinales por los sujetos hacia hablantes de código elaborado y hablantes de código restringido, en la escala diferencial semántico. Esta situación permite reconfirmar, en grado casi perfecto de certeza científica, la hipótesis de investigación que argumenta que “Existe asociación en las valoraciones por los jueces de los diferentes ítems del diferencial semántico con respecto a los hablantes de código restringido y del elaborado”.

En cuanto a los resultados de Kappa-Cohen se encuentra que están alrededor de 0, lo que indica que existe discordancia completa entre los pares bipolares de los ítems. En otras palabras, las valoraciones de los jueces con respecto al código restringido son discordantes de las valoraciones del código elaborado. Así pues, se confirma otra hipótesis de investigación, en el sentido de que existe completa discordancia en las valoraciones por los jueces de los diferentes ítems del diferencial semántico con respecto a los hablantes de código restringido y del elaborado.

En síntesis, los resultados descritos en este acápite permiten inferir la existencia de un estereotipo negativo para el código restringido y positivo para el elaborado, con sus consecuencias en el ámbito escolar.

Análisis de la Escala Ocupacional

Los análisis efectuados para la escala ocupacional permiten rechazar la hipótesis nula formulada para esta escala y aceptar la hipótesis alterna correspondiente en el sentido de que: Existen diferencias promedio significativas en las clasificaciones de las ocupaciones de los hablantes de código elaborado y de código restringido en la escala ocupacional. Esto es: los hablantes de código restringido obtienen una calificación promedio significativamente más baja que los hablantes de código elaborado en la escala ocupacional, como lo muestra la tabla la tabla 4 a continuación.

Tabla 4. Correspondencias Escala Ocupacional

Count

		Ocupación del Hablante Código Elaborado		Total
		Prestigiosa	No Prestigiosa	
Ocupación Hablante Código Restringido	Prestigiosa	199	20	219
	No Prestigiosa	188	27	215
Total		387	47	434

Puede observarse pues que, en cuanto a las valoraciones de los hablantes tanto de código elaborado como restringido, 199 jueces mantuvieron su valoración como ocupaciones prestigiosas y 188 cambiaron de no prestigiosa en el código restringido a prestigiosa en el código elaborado. De las ocupaciones prestigiosas del código restringido 20 jueces cambiaron su valoración a no prestigiosa en el código elaborado y 27 cambiaron su valoración de prestigiosa en el código restringido a no prestigiosa en el código elaborado.

Sin embargo, es necesario aplicar a las correspondencias citadas un análisis de su dirección, lo que se logra mediante el estadístico Kappa-Cohen cuyo valor de significancia se puede apreciar en la tabla 5:

Tabla 5. Kappa-Cohen para consolidado ocupaciones

		Valor	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Medida de concordancia	Kappa	,035	,030	1,148	,251
Número válido de casos		434			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

La información de la tabla anterior confirma estadísticamente la existencia de un paradigma estereotípico presente en la escala ocupacional, pues el valor del estadístico Kappa-Cohen, cercano a 0 (0.035) implica la discordancia esperada.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

En los hallazgos de la investigación discutida acá se postula la existencia de un perfil actitudinal que coincide con los resultados de investigaciones similares en otras latitudes y contextos y que se puede resumir, en líneas generales, así:

Las valoraciones por los diversos grupos de jueces de los códigos restringidos son negativas y difieren significativamente de las valoraciones positivas de los códigos elaborados, lo que constituye un paradigma de prejuicio, estigma y estereotipo de las codificaciones restringidas. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas no sólo cuando se consideran las valoraciones por los jueces en las dimensiones construidas a priori, sino también cuando se consideran los factores subyacentes determinados a posteriori.

Para cada uno de los pares bipolares opuestos del diferencial semántico se encuentran valoraciones, con diferencias altamente significativas, por los grupos poblacionales representados en la muestra. Los resultados de la escala ocupacional confirman el paradigma estereotípico implícito en el perfil actitudinal encontrado.

Como resulta apenas evidente, una situación como la descrita en este acápite es desafortunada, especialmente en el ámbito escolar, espacio de socialización por excelencia, y plantea la necesidad de una intervención pedagógica para su adecuada solución.

DESCRIPCIÓN

Dado el diseño y la metodología seleccionada, y teniendo en cuenta los resultados y análisis de la investigación previa, se seleccionó un grupo de estudiantes de una institución pública con el fin de someter la propuesta pedagógica a experimentación y evaluar la efectividad de su ejecución. La propuesta está dirigida a estudiantes de educación básica del Municipio de Medellín, República de Colombia. La institución pública seleccionada es el Colegio República del Uruguay, ubicado en el Barrio Alfonso López en la comuna de Castilla, zona noroccidental de la ciudad. A continuación se sintetizan aspectos relevantes obtenidos del diagnóstico del contexto del medio socio-cultural que el establecimiento llevó a cabo para la construcción del Proyecto Educativo Institucional.

Características sociales y económicas. De acuerdo con la localización del colegio y la información aportada por el diagnóstico socio-cultural, la responsabilidad del sostenimiento económico de las familias recae principalmente en el padre ya que un gran porcentaje de las madres son amas de casa. Un gran porcentaje de padres se desempeña en oficios, no en profesiones ya que el nivel de escolaridad alcanzando no lo permite. Entre los oficios de los padres se encuentran: supervisores, educadores, mecánicos, almacenistas, psicólogos, topógrafo, vigilantes, conductores y porteros. Las madres se desempeñan como peluqueras, secretarias, contadoras, administradoras, servicio doméstico, etc. Algunos de los padres poseen pequeños negocios en el sector, como tiendas, salsamentarias, ventas ambulantes, etc.

En general el estrato socio-económico es tres (medio-bajo) que corresponde a un 32% de los habitantes de la zona. Los padres de familia, según datos de la encuesta aplicada para el diagnóstico socio-cultural, resaltan la inseguridad como problema principal, seguido de la drogadicción, la desintegración familiar y la baja calidad de la educación.

La juventud armada hace presencia organizada en dos bandas reconocidas en el sector, "los Mondongueros" y "los lecheros", cuyos integrantes tienen entre 12 y 16 años de edad. También hacen presencia el sicariato y las milicias populares. En cuanto al consumo de sustancias estupefacientes y psicotrópicas, se presenta entre los miembros de las familias alto abuso de consumo de cigarrillo, licor y tranquilizantes entre los adultos y en los jóvenes, marihuana y bazuco.

Características culturales. La mayoría de los hogares son de tradición católica, pero existen sectas de origen protestante como los Testigos de Jehová, los Bautistas, los Evangélicos Pentecostales y los Adventistas del Séptimo Día. También hacen presencia algunos grupos gnósticos. Entre los jóvenes es común la práctica de rituales satánicos. Las actividades recreativas predominantes son la práctica de deportes y los juegos callejeros. Al interior de los hogares la televisión cuenta con alta audiencia.

Reseña histórica del colegio. El colegio República del Uruguay, surge como iniciativa de la comunidad para satisfacer, aunque en un mínimo, las necesidades educativas del nuevo barrio. Es así como a comienzos del año 1963, inicia sus labores académicas en locales improvisados de varias casas de familia que facilitaban la sala, con el propósito de contribuir con la educación de sus hijos y la de sus vecinos. La nueva institución educativa adoptó el nombre de Escuela República del Uruguay y dadas las condiciones de improvisación y precaria situación económica, los alumnos realizaban sus tareas y actividades incómodamente, sentados o recostados sobre el piso, utilizando un tablero colgado de los muros. En enero de 1963, la escuela es trasladada a la actual sede, construida por la administración municipal en un cómodo y espacioso local según las condiciones específicas de la época.

OBJETIVOS GENERALES

Sensibilizar los docentes y estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas frente a los resultados de la investigación "El perfil social del discurso: un estudio de las actitudes hacia los códigos sociolingüísticos en estudiantes de educación básica del municipio de Medellín".

Precisar y analizar conjuntamente con los docentes y estudiantes los códigos sociolingüísticos que circulan en las instituciones escolares seleccionadas.

Propiciar actitudes favorables hacia los códigos sociolingüísticos promoviendo los valores y la interpretación de la realidad en la que están inscritos.

METODOLOGÍA

La propuesta se desarrolla desde una perspectiva socioconstructivista e interaccionista del aprendizaje con especial atención al contexto social de los estudiantes, a los componentes de las actitudes, al lenguaje y el significado que adquiere en el contexto socioeducativo, en las interacciones en el aula y al trabajo en equipo o cooperativo. Estos planteamientos, unidos a la necesidad de dar coherencia a la propuesta y a los procesos de aprendizaje, requieren una metodología de trabajo por proyectos pedagógicos.

Dado su carácter constructivo el proyecto pedagógico es un movilizador de voluntades, y se concibe en dos momentos: como potencia y como acto. Como potencia es nada más que un trazado, una especie de sistema abierto-cerrado que las acciones de los estudiantes y el docente en el curso mismo del desarrollo de las actividades se encargan de definir. El trabajo del proyecto está encaminado a la solución de un problema: la valoración prejuiciosa que existe hacia códigos

elaborados o restringidos en el aula de clase. Esta valoración impide la circulación de ambos códigos entendidos como elecciones de registro discursivo de acuerdo con los contextos situacionales. Así, el objeto de la propuesta pedagógica, a la vez que del proyecto, son las actitudes hacia los códigos, y el problema está en cómo la valoración hacia éstos, implica desconocimiento de los usuarios y los contenidos transmitidos en ellos.

El proyecto pedagógico. El trabajo por proyectos pedagógicos tiene para Colombia y otros países de habla hispana un lugar en la legislación. La Ley General de Educación busca promover la participación y la gestión, marco en el que indica los Proyectos Educativos Institucionales como alternativa que busca favorecer la manera de asumir la labor educativa por proyectos, sin embargo, como bien lo señalan los especialistas, es indispensable establecer diferencias entre estos proyectos y los proyectos pedagógicos como proyectos de aula.

A grandes rasgos, se reconocen dos tipos de proyectos: los de acción y los de conocimiento; los primeros están encaminados al logro de objetivos orientados al hacer, se constituyen en prácticas que involucran saberes manuales, oficios y el uso de técnicas y tecnologías para la consecución de productos finales. Los segundos tienen carácter más conceptual, para los cuales es condición necesaria el tratamiento de información y el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas transversales ligadas a prácticas de lectura y escritura que implican la comparación, el análisis y la síntesis.

Los proyectos pedagógicos han sido usados e interpretados como estrategia de aprendizaje mediante la puesta en marcha de planes de acción y en relación con la realidad del mundo externo. También, como métodos globalizadores que ponen en marcha propuestas didácticas a partir de situaciones problemáticas. Así, los estudiantes, a partir de la identificación o definición de una pregunta, desarrollan una serie de actividades que posibilitan responder la pregunta-problema. Como procesos de construcción permanente y colectiva, los proyectos se conciben como una manera de plantear la enseñanza-aprendizaje a partir de diseños curriculares que ponen en evidencia nuevas concepciones del conocimiento. Desde esta perspectiva el conocimiento es globalizado, flexible y relacional.

Los principales puntos de ruptura de estos nuevos enfoques con el trabajo pedagógico por proyectos hay que señalarlos en el desarrollo del constructivismo, especialmente en el reconocimiento del papel de los esquemas o saberes previos en los procesos de interpretación. Se recupera, al mismo tiempo, lo procedimental y lo disciplinar como constituyentes necesarios en el proceso de planteamiento de problemas, formulación de hipótesis y utilización de diversas fuentes de información, como vía para el conocimiento.

Los proyectos deben entenderse como acción participativa y para ello es necesario que los actores comprendan, compartan y conozcan los objetivos de la propuesta. La participación como resultado de la autoelección genera ambientes que potencian la acción volitiva e inducen cambios actitudinales que se manifiestan en las acciones y comportamientos individuales y colectivos. De tal manera que se debe procurar la apropiación del proyecto por parte de los actores, las reglas de participación deben ser concertadas y los escenarios deben ser congruentemente preparados por los docentes en colaboración con las comunidades educativas, que incluyen lo escolar y lo extraescolar.

Trabajo en equipos pedagógicos. La propuesta pedagógica asume como forma de realización del trabajo educativo el enfoque de equipos de alto desempeño, de acuerdo con los planteamientos de Katzenbach y Smith, 1995 y Senge, 1995. Los equipos pedagógicos pueden definirse como un número pequeño de personas para desarrollar o ejercitar el pensamiento y las habilidades superiores de conocimiento y de interacción, que están comprometidas con un propósito común, con metas de desempeño y con una propuesta por las que se consideran mutuamente responsables.

Entre las características del trabajo en equipo se destacan: compromiso personal, cumplir altas metas de desempeño, propuestas más completas, responsabilidad mutua, habilidades complementarias, liderazgo compartido e inteligente, autogestión, reglas compartidas, humor y confianza. Con estas características, la meta de los equipos pedagógicos es desarrollar nuevas estrategias de pensamiento, aprendizaje, interacción y desempeño adicional socialmente generativos y válidos.

Los integrantes de los equipos asumen roles y responsabilidades para cumplir sus metas de aprendizaje y conocimiento. Los roles son las acciones asignadas a cada miembro del equipo y las responsabilidades son los resultados y aportes de los miembros del equipo para lograr y superar las metas establecidas. Así mismo, los equipos disponen de herramientas pedagógicas y curriculares que son los conocimientos y habilidades para el manejo y creación de espacios y simulaciones de aprendizaje requeridas por el equipo para su entrenamiento y evolución educativa.

Según las investigaciones cognitivas los seres humanos aprenden en forma individual de acuerdo con el siguiente ciclo: 1) Reflexión, 2) Conexión, 3) Decisión y 4) Acción. Así mismo se ha establecido por Senge que el ciclo de aprendizaje de un equipo es el siguiente: 1) Reflexión pública, 2) Sentido compartido, 3) Reflexión pública y 4) Acción coordinada.

CONTENIDOS

Los contenidos de la propuesta se inscriben en las áreas Lengua Castellana y Ética y Valores, definidas en la Ley General de Educación como áreas de conocimiento. La definición de estas áreas está dada por la pertinencia que tienen frente al objeto de investigación, es decir: códigos sociolingüísticos y actitudes hacia estos códigos.

Los lineamientos curriculares del área de lengua castellana definen la pertinencia del trabajo por ejes o niveles que bien pueden cruzarse en el trabajo en el aula, pero que deben estar claramente definidos en los objetivos que a mediano y largo plazo se establecen en la programación del docente. Estos ejes o procesos son, a saber: el referido a la construcción o adquisición de los sistemas de significación, el eje referido al uso significativo de los sistemas, el nivel o eje de explicación de su funcionamiento, el nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación o metacognitivo y el nivel ético-estético implicado en el uso de sistemas socioculturales y en los actos de enunciación.

La propuesta plantea, en contraposición a una orientación tradicional, que el trabajo con las formas de significación, oralidad, lectura y escritura, para nuestro caso, debe hacerse utilizando estrategias que permitan el cruce de los ejes. La posición fundamental está en que no se propone hacer énfasis en uno o en otro eje por grupo etario, ni por grado. Se considera desde esta perspectiva que el tratamiento secuencial, lineal y taxonómico de los fenómenos del lenguaje, es uno de los principales responsables de la trivialización, o del tratamiento de estos objetos de aprendizaje como meros instrumentos y no desde perspectivas más funcionales a la vez que cognitivas.

Para cada una de las áreas se definieron los siguientes núcleos temáticos o problemáticos que permitirán el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Lengua castellana. Con los siguientes núcleos temáticos:
Competencias generales interpretativa y argumentativa.

Competencias específicas: gramatical, textual, semántica y pragmática.
Lectura literal, relacional y propositiva.

Ética y valores. Abarca los núcleos temáticos:
Polifonía textual, como proceso de reconocimiento de múltiples voces, épocas y posturas.
La interacción en el aula, como actitud dialógica.

Actividades. El proyecto de aula se desarrolla con una metodología de aprendizaje significativo constituido por tres momentos y tipos de actividades: 1) Exploración de conocimientos o significados previos; 2) Profundización o transformación de los conocimientos o significados previos hacia los nuevos significados; y 3) Culminación o evaluación de la estructuración de los nuevos significados.

Actividades de exploración. Con este tipo de actividades se pretende rastrear conocimientos, significados y concepciones previas de los estudiantes y su contenido varía de acuerdo con los objetivos y contenidos del proyecto:

Sensibilizar y motivar a los estudiantes hacia la problemática que se va analizar.
Activar los conocimientos previos de los estudiantes para indagar qué saben, qué piensan, qué saben hacer, los procedimientos que utilizan, cuáles son sus habilidades para realizar las actividades y tareas propuestas, cómo interactúan entre ellos, cuáles son sus actitudes hacia la problemática planteada, entre otras.
Incentivar interrogantes e inquietudes.
Reflexionar acerca de la problemática planteada y de la forma como realizan el trabajo propuesto.
Diagnosticar el estado en que se encuentran los conocimientos y aprendizajes específicos de los estudiantes con respecto a la problemática planteada.

2. Actividades de profundización o transformación. Estas actividades buscan ahondar en los conocimientos o significados previos hacia la construcción de los nuevos significados y hacia el logro de los objetivos del proyecto. Entre ellas se destacan:

Presentación de los elementos conceptuales fundamentales alrededor de la problemática que plantea el proyecto.
Contraste de los conocimientos previos con las teorías científicas.
Presentación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la realización de las actividades y tareas específicas del proyecto.
Realización de talleres de producción de textos alrededor de la problemática que se propone.
Revisión de la producción por compañeros del curso y de los investigadores.

3. Actividades de culminación o evaluación. Con este tipo de actividades se pretende la estructuración de los nuevos significados mediante la reflexión acerca del logro de los objetivos, la relación entre las actividades y tareas realizadas, y la evaluación de los aprendizajes y conocimientos obtenidos en la ejecución del proyecto. Para ello se lleva un registro en el que se consignan los aprendizajes reconocidos por los estudiantes al final de las sesiones. De manera global se proponen las siguientes:

Selección de temas para su discusión en los equipos pedagógicos.
Escritura de textos alrededor de la problemática alrededor de la cual gira el proyecto.
Realización de lectura crítica alrededor de los temas seleccionados.
Sustentación argumentada de los temas o tópico seleccionados.

Revisión por parte de los investigadores para identificar los niveles de desarrollo, avance, retroceso en los procesos.

Autocorrección y co-revisión de los textos.

En suma, en cuanto a los resultados de la intervención pedagógica, puede plantearse que el proyecto de aula diseñado y el trabajo en equipos pedagógicos de alto desempeño posibilitan el mejoramiento en las actitudes de los estudiantes hacia los códigos sociolingüísticos e inciden directamente en la situación del perfil encontrado en la investigación que dio origen a la propuesta de intervención. Sin embargo, este mejoramiento no pudo ser confirmado estadísticamente al comparar las valoraciones de los estudiantes obtenidas en el pretest y el postest.

En términos cualitativos pueden reportarse algunos logros alcanzados por los estudiantes con respecto al trabajo en equipos pedagógicos de alto desempeño y al diseño y ejecución de los proyectos de aula, entre los que se destacan: Desarrollaron habilidades para cumplir roles y responsabilidades; enriquecieron las propuestas de acuerdo con los conocimientos y destrezas individuales, siendo más propositivos; mejoraron el uso racional de recursos autogestionados y del tiempo de ejecución de las actividades, lo que propició la disciplina, el orden y la motivación para el trabajo independientemente de la concepción tradicional de la evaluación.

Para investigaciones posteriores se recomienda la utilización de diseños metodológicos más refinados que el pre-experimental con el que se trabajó la propuesta de intervención que permitan generalizar los resultados de manera que pueda ser aplicada y replicada en otras instituciones educativas.

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista familiar y social, se puede decir que los códigos elaborados son orientados por personas mientras que los códigos restringidos son orientados por condiciones. Como Bernstein (1983) asegura, el código restringido implica habilidad para tratar con cosas específicas, referencias y situaciones concretas, más que universales, conceptos, y referentes que no necesitan estar presentes en el momento de discusión. El discurso se usa contra un telón de suposiciones comunes para los hablantes, un conjunto de intereses, identificaciones y de expectativas compartidas. Un código restringido de este tipo está disponible para todos los miembros de la sociedad en tanto que las condiciones sociales que lo generan son universales. Pero puede ser el único tipo de código que algunos hablantes de la clase baja tienen. El problema surge cuando los estudiantes de extracción de código restringido ingresan al sistema escolar que, supuestamente, requiere de ellos la habilidad para producir mensajes en códigos elaborados. Así, los estudiantes de este tipo estarían en desventaja natural: el discurso no se convierte en un objeto de actividad perceptible especial, ni tampoco se desarrolla una actitud teórica hacia las posibilidades estructurales de la organización discursiva. Aunque un código en sí mismo no es mejor que el otro, la sociedad les coloca diferentes valores. El estudiante es a menudo juzgado por el código que trae a la institución educativa como un marcador de su identidad social.

El uso predominante y valoración de los códigos discursivos tiene implicaciones pedagógicas y educativas concretas en los procesos de lectura, escritura y para el aprendizaje como resultado de la interacción entre agentes educativos. El papel de la Escuela es promover la interacción, aceptando el conflicto implícito en el choque de discursos o choque de sujetos por las valoraciones que tienen sobre los discursos de los otros. Cuando un estudiante habla o escribe en código restringido se suele pensar que no hay nada en ese discurso, que es un discurso vacío. Cuando un maestro habla o escribe en código elaborado se podría valorar como “rebuscado”, incomprensible o complicado. Por

lo tanto, los procesos comunicativos y de transmisión implícitos en la construcción de saber se ven afectados por la comprensión y valoración de los códigos sociodiscursivos.

Tanto la lectura como la escritura requieren pensarse en relación con la diversidad de los códigos de las disciplinas y sus usos sociales y culturales. En este sentido, es importante revisar las concepciones con las cuales la Escuela ha venido asumiendo estos dos procesos. En general, escribir se ha asumido como copiar y las producciones de los estudiantes son valoradas por el otro (maestro) de acuerdo con sus paradigmas del buen escribir, lo que lo lleva a borrar el autor (estudiante) como productor de esas ideas. La concepción acerca de qué es leer, suele reducirse a decodificar, dejando de lado la búsqueda de significación que sería en última instancia la verdadera lectura. Estas serían, quizás, causas para que estudiantes y docentes se mantengan en el uso diferenciado de códigos discursivos.

Apostarle a la reescritura como vía explícita para reconceptualizar los procesos de comprensión de lectura, aprendizaje y valoración de los códigos sociodiscursivos, implica un maestro que lea los discursos orales y escritos de los estudiantes, les haga acotaciones, los regrese en un intercambio productivo mediante una doble vía. La que asume el maestro porque puede ponerse en perspectiva, o porque conoce el código y el campo en el cual se quiere escribir. La otra vía, la asume el estudiante cuando empieza a reconocer y diferenciar las posibilidades discursivas de los códigos. Este es un camino para el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, Basil. 1983. *La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Lenguaje y sociedad*. Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Bernstein, Basil. 1990. *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Mario Díaz, (Ed). Bogotá: El Griot.
- Bernstein, Basil. 1990. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Vol. IV. Londres; Routledge.
- Bernstein, Basil. 1996. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Ediciones Morata. Capítulos VI, VIII y IX.
- Bernstein, Basil. 2000. *Hacia Una Sociología del Discurso Pedagógico*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Seminarium.
- Bernstein, Basil y Mario Díaz. 1984. Towards a Theory of Pedagogic Discourse. Versión en Español, *Revista Colombiana de Educación*, 15. 104-152.
- Caicedo, Max. 1997. *Introducción a la Sociolingüística*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, Mario. 1986. Hacia un Análisis del Discurso Pedagógico. En *Polémicas: Cuadernos de Seminario*. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá.
- Gómez, Luis Fernando. 1987. *Estigma y Estereotipo en Variedades Regionales de Habla: Un Estudio Sociolingüístico*. Ponencia Presentada al IV Encuentro Regional de Semiología y Lingüística Aplicada. Medellín.
- Gómez, Luis Fernando. 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.
- Gómez, Luis Fernando. 1998. *El Estudio de los Códigos Sociolingüísticos y su Relación con Variables Educativas. Cuadernos Pedagógicos*. Universidad de Antioquia.
- Gómez, Luis Fernando. 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.

- Gómez, Luis Fernando. 2000 a. *El Discurso como Comprensión y Explicación de lo Social.: Una Caracterización de los Códigos Sociolingüísticos en Comunidades Escolares*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez, Luis Fernando. 2000 b. *El Perfil Social del Discurso: Un Estudio de las Actitudes Hacia los Códigos Sociolingüísticos en Estudiantes de Educación Básica del Municipio de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez, Luis Fernando. 2001. *Estructura del Discurso y Comprensión Social: Una Aproximación Investigativa a las Actitudes Lingüísticas en el Ámbito Escolar*. ACTAS I. VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Ministerio de Ciencia y Cultura, Tecnología y Medio Ambiente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Gómez, Luis Fernando. 2001. *Comunicación Escolar y Códigos Privilegiados: Un Estudio de la Orientación Semántica en Agentes Educativos*. Revista UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN, No. 73.
- Gómez, Luis Fernando. 2001. *Caracterización de Códigos Elaborados y Códigos Restringidos en la Escuela: Una Mirada a la Relación Códigos Sociolingüísticos y Éxito Escolar en dos Instituciones Educativas de la Comuna Nororiental de Medellín*. Ponencia en II Encuentro Internacional de Investigadores en Educación. Publicación en Resúmenes Internacionales, CPEIP, Santiago de Chile.
- Gómez, Luis Fernando. 2001. *Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar*. En: Tonos Digital Revista Electrónica de Estudios Filológicos. No. 2 . <http://www.um.es/tonosdigital.com/> .
- Gómez, Luis Fernando. 2002. *Comunicación Escolar y Códigos Privilegiados: Un Estudio de la Orientación Semántica en Agentes Educativos*. Revista U Medellín 73, y en Revista Electrónica La Casa de Asterión <http://lacasadeasterionB.homestead.com/v2n8gom.html>.
- Habermas, Jürgen. 1987. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus. I y II.
- Katzenbach y Smith, 1995. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. 2000. *Pruebas de Estado*.
- López, Amando y Eduardo Encabo. 1999. *Implicaciones de la Teoría de la Privación Verbal de Basil Bernstein en el Ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Cultura y Educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. 14/15: 105-118.
- López Morales, H. 1989. *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional. 1998. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*.
- Mockus, Antanas, 1994. *Las Fronteras de la Escuela*. Punto Exe Editores, Santafé de Bogotá, D.C. Capítulo II y IV.
- Restrepo, Asned E. *Estrategias para la Intervención Pedagógica en los Procesos de Enseñanza Aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. S.e., s.f.
- Sena, Ministerio del Trabajo y Seguridad Social. 2000. *Formación Profesional: Fundamento para la Productividad y Competitividad en el Nuevo Milenio*. Santafé de Bogotá: SENA.
- Senge, Peter, Charlotte, Robert y otros. *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica. 1995.
- Universidad Nacional de Colombia. 2000. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Santafé de Bogotá.
- Fernando Gómez, Luis, Luz Mariela Osorio, Adriana Álvarez. 2003. Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar . *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 14, 20-44.
- Universidad Complutense de Madrid, ISSN 1576-4737, <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>.

Publicado: 3 de mayo de 2003

Actualizado pdf: 20 de marzo de 2023