

Análisis de los códigos sociolingüísticos en el aula

Nayim MEDINA DEL MORAL

Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria

Universidad Pública de Navarra

nayim11@hotmail.com

Resumen: Este artículo supone un resumen de un estudio homónimo presentado como trabajo final de máster. En él se muestra la aplicación de la *teoría de los códigos sociolingüísticos* de Basil Bernstein en alumnos y alumnas de 3º ESO de un colegio concertado de Pamplona. A través de una serie de actividades, observamos cómo los sujetos, en función a su clase social, empleaban un código sociolingüístico determinado y cómo influye ello en un contexto comunicativo especializado como la escuela. Asimismo, tratamos de observar las conexiones entre la clase social y el rendimiento académico y presentar una serie de propuesta de intervención en el aula.

Palabras clave: códigos sociolingüísticos; clase social; contexto comunicativo especializado; rendimiento académico.

Abstract: This article is a summary of a homonym study presented as master final project. It shows the application of the *theory of sociolinguistic codes* of Basil Bernstein in students from 3 ° ESO Pamplona's concerted school class. Through a series of activities, we observed how the subjects, according to their social class, employed a particular sociolinguistic code and how it influences on specialized communicative context like school. Also, try to observe the connections between social class and academic achievement and present some proposals for action in the classroom.

Key words: sociolinguistic codes; social class; communicative context; academic achievement.

1. Introducción

En este artículo se recogen los puntos principales que estructuran el estudio sobre los códigos sociolingüísticos que se presentó como trabajo fin de máster en la Universidad Pública de Navarra como cierre del curso 2012-2013.

Dentro de la especialidad de Lengua castellana y Literatura, nuestro estudio está alumbrado por las teorías sociolingüísticas. Concretamente, hemos puesto a prueba la teoría bernsteniana de los códigos sociolingüísticos y su repercusión en el rendimiento académico de los alumnos en el sistema educativo. El fracaso escolar y el rendimiento académico son dos conceptos que están estrechamente ligados y que los podemos

encontrar a diario esgrimidos como argumentos a favor y en contra de los intereses de organizaciones, políticos y agencias con el fin de conseguir sus objetivos. Las medidas tomadas tanto para mejorar el rendimiento académico de los alumnos, como para reducir el fracaso escolar han estado enfocadas siempre hacia el sistema educativo. Constantes modificaciones del currículo, de las asignaturas, los itinerarios, las metodologías... es decir, si las reformas se dirigen únicamente hacia el sistema, se considera que es el propio sistema educativo el principal culpable del fracaso escolar, y por extensión del rendimiento académico. Sin embargo hemos pasado por alto, o simplemente lo hemos obviado, uno de los principios básicos de la escuela y es que ésta es un claro reflejo de la sociedad en la que vivimos. Las diferencias entre grupos sociales, los conflictos y coyunturas sociales tienen su reproducción dentro de las aulas, donde conviven diariamente alumnos de muy diferentes entornos sociales.

¿Y si las diferencias sociales fueran una de las causas principales del fracaso escolar? La teoría de Basil Bernstein, la cual desarrollaremos más adelante, propone que el uso lingüístico de los grupos es resultado de sus condiciones sociales, y dicho uso tiene su repercusión directa en sus posibilidades de aprender. Los alumnos, procedentes de todas las clases sociales, no acceden al sistema educativo desde el mismo punto de partida sino de contextos socioculturales y lingüísticos de distintas características. Por su parte, la escuela como principal agente de socialización los acoge y les transmite usos lingüísticos y valores dominantes, es decir, aquellos defendidos por los grupos privilegiados de la sociedad con el fin de que ésta se reproduzca. En ese caso, los grupos más desfavorecidos se ven en una clara desventaja ya que sus contextos socioculturales y lingüísticos distan de aquellos transmitidos en las escuelas. El desfase entre sus contextos y los dominantes en la escuela que deben salvar los alumnos de los grupos sociales más bajos repercute en su rendimiento académico, pues primero deben adaptarse para después poder desarrollarse.

Este trabajo pues, supone un nuevo enfoque sobre un tema de gran calado social como es el fracaso escolar en la sociedad española actual; como es evidente y dadas las circunstancias del estudio, los resultados y conclusiones alcanzadas no son representativas ni de todo el sistema educativo español, ni tampoco del navarro; pero sí suponen una perspectiva novedosa dentro de los mismos.

Los estudios encontrados que tienen como base la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein se centran en contextos socioculturales especialmente desfavorecidos o donde las diferencias sociales reflejan un contraste drástico entre dos o más partes de las comunidades que participaron en los estudios. En esta ocasión queríamos ponerla en práctica en un contexto donde las diferencias sociales no fueran tan elevadas, lo que entendemos es la situación más común dentro del sistema educativo español, para obtener un nuevo y necesario enfoque sobre el problema en cuestión. Por ello, la elección de un centro escolar concertado es un acierto, pues refleja a la perfección la mezcla de clases sociales donde las diferencias no son extremas. Considerábamos que es un buen punto de partida para una nueva perspectiva necesaria para profundizar en el conflicto social que representa el elevado fracaso escolar del alumnado en España.

Desde el comienzo partíamos con las limitaciones de una muestra reducida para el estudio así como con limitaciones importantes de tiempo, pues nos teníamos que

adaptar al horario escolar, y en concreto a las horas asignadas a la asignatura de Lengua y Literatura de las que disponíamos un total de 6 horas lectivas. En cualquier caso, creemos que el resultado es revelador en algunos puntos.

En primer lugar, contextualizaremos el estudio dentro de su marco teórico, haciendo referencia a las teorías sociolingüísticas sobre las que se sustenta la investigación, así como otros estudios realizados que discurren en la misma línea de investigación que hemos tratado de poner en práctica. Al mismo tiempo, observaremos el enfoque pedagógico de la teoría bernsteniana, y sus repercusiones. A continuación, en la metodología, expondremos de manera detallada las características de la muestra con la que hemos trabajado. También el diseño de las actividades de las que constaba el estudio y cómo se llevó a cabo la intervención dentro del aula. En el siguiente punto, se mostrarán los resultados obtenidos y las discusiones de los mismos a la luz de las teorías sociolingüísticas y educativas. Asimismo, trataremos de establecer unas pautas generales de intervención pedagógica con miras a una posible solución del conflicto presentado en este estudio. Finalmente, cerraremos el trabajo con las conclusiones pertinentes que darán cuenta de los objetivos, tanto concretos como generales, que nos habíamos marcado al inicio del estudio.

2. Objetivos

Los *objetivos generales* planteados al inicio del estudio son los siguientes:

- Aplicación de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Basil Bernstein dentro de un aula en un centro escolar concertado y examinar sus resultados.
- Establecer una relación entre el rendimiento académico y los códigos sociolingüísticos.
- Establecer, en el caso de que sea posible, unas pautas generales o rutas de acción para intentar disminuir las diferencias entre los códigos sociolingüísticos dentro de las aulas.

Del mismo modo, nos planteamos una serie de *objetivos específicos* para las actividades que se aplicarían en el aula:

- Examinar la actitud de los sujetos frente a los códigos elaborado y restringido.
- Observar las reglas de reconocimiento y realización de los sujetos en varios contextos comunicativos.
- Observar la orientación de los sujetos hacia principios de agrupamiento elaborados o restringidos.

3. Marco teórico

El estudio tiene un claro enfoque sociolingüístico enmarcado en la *teoría de los códigos sociolingüísticos* de Basil Bernstein (1924-2000), desarrollada principalmente entre los años 1958 y 1971 gracias a sus estudios sobre la sociedad británica. A su vez los estudios bernstenianos se encuentran dentro de lo que conocemos como sociología de la edu-

cación. Debemos partir de que Bernstein no es lingüista sino sociólogo, por lo que su teoría, pese a tener la lengua como objeto de estudio, tiene un carácter eminentemente sociológico, donde el interés por los procesos de socialización de los individuos es lo primordial. En dicho proceso tiene especial importancia el lenguaje, lo que le llevó a su estudio, especialmente el empleado en el ámbito escolar en oposición con los ambientes extraescolar (familiar, amistades...) de cada individuo.

Durante los 13 años que duró el desarrollo de su teoría podemos observar una clara evolución y concreción de sus pilares que culminan con la definición de los códigos sociolingüísticos, elaborado y restringido, y sus repercusiones en el ámbito escolar. Aquí vamos a realizar un breve repaso sobre la evolución de la teoría de Bernstein que nos permita hacernos una visión global de las bases teóricas sobre las que se apoya nuestro estudio.

Vamos a seguir la división de Usategui (1992), que divide los estudios de Bernstein en tres grandes etapas: nacimiento del modelo, desarrollo del modelo y exploración del modelo.

3.1. *Nacimiento del modelo*

Según Bernstein, las estructuras sociales sobre las que se mantienen las sociedades determinan la forma en la que se relacionan sus elementos (entre individuos, entre agentes sociales y entre individuos y agentes), que a su vez configuran unos usos del lenguaje. Dichos usos del lenguaje determinan la orientación cognitiva (que no potencial cognitivo que es idéntico a todos excepto en casos particulares) de los individuos. En este periodo encontramos la oposición entre *lenguaje público* y *lenguaje formal*. Ambos tipos de lenguaje vienen configurados, como defiende Usategui (1992), por:

- El medio familiar (modo de comunicación, distribución de poderes, localización, etc.).
- El lenguaje hablado por los familiares.
- Orientación o sensibilidad por los objetos (público) o por estructuras (formal).

El primero consistiría en una «capacidad adquirida de responder a los objetos de la experiencia en términos de sus características propias y considerados aisladamente»; mientras el segundo sería «la capacidad de responder a los objetos de la experiencia percibidos y definidos en términos de matrices de relación». Son dos formas distintas de percibir la realidad, por lo que los individuos, según la clase social a la que pertenezcan «perciben situaciones idénticas como cualitativamente diferentes», aspecto que podemos observar claramente en las aulas.

Así pues, Bernstein define los dos tipos de lenguaje de la forma siguiente:

«Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una fuerte proporción de órdenes breves, de afirmaciones y preguntas simples, en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un débil nivel de generalización; si el acento se coloca más en las implicaciones afectivas que en las implicaciones lógicas, entonces se hablará de lenguaje público».

Por su parte,

«el uso que la clase media hace del lenguaje es rico en cualificaciones personales y su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas; el volumen, el tono, así como los otros medios no verbales de expresión, aunque importantes, ocupan un segundo lugar. Este modo de uso del lenguaje será llamado formal» (Bernstein, 1958).

Esta división entre lenguaje público y formal desaparece en la siguiente etapa de la teoría bernsteniana.

3.2. *Desarrollo del modelo*

Es en esta etapa en la que se introducen los dos grandes conceptos de la teoría bernsteniana: *código elaborado* y *código restringido*. En origen, la diferencia a nivel lingüístico entre ambos códigos era el grado de previsibilidad de las estructuras sintácticas utilizadas por los individuos; si éste era elevado, el código era restringido, si por el contrario el grado de previsibilidad era bajo, el código se entendía como elaborado. Asimismo, la dependencia de un contexto (capacidad simbólica) los distingue, caracterizándose el elaborado por una escasa dependencia del contexto y una elevada dependencia el restringido. Esta distinción va quedando obsoleta a partir de la década de los sesenta a través de varios estudios empíricos hasta la definición actual de los códigos. Según Bernstein «el código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes» (Bernstein, 1990). El código pues, es el instrumento del que se sirve el individuo para analizar las *relaciones entre contextos y dentro de los mismos*.

Dentro del código encontramos dos conjuntos de reglas, que son aquellas que configuran la capacidad reguladora de los códigos.

- Reglas de reconocimiento o *clasificación*: estrechamente ligadas a la distribución de poder dentro de la sociedad y la división del trabajo en ésta, Bernstein las define como las relaciones entre categorías. Cuanto más marcados estén los límites entre categorías y cuanto mayor sea el aislamiento, mayor será la especialización de esa categoría. Un ejemplo cercano a nuestro ámbito es la relación de categoría profesor/alumno dentro de la escuela y el uso del discurso educativo y no educativo; cuanto mayor sea el aislamiento entre los dos discursos, mayor será la especialización de los mismos.
- Reglas de realización o *enmarcamiento*:

«se refiere al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirentes. Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo» (Bernstein, 1990).

Por último, debemos centrarnos en la relación entre el código y su orientación hacia los significados. Ésta puede ser elaborada o restringida. Como ya hacía Bernstein en su primera etapa, la orientación del código depende de la división social del trabajo:

«cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor será la probabilidad de una orientación de código restringido. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborada» (Bernstein, 1990).

Según su teoría, las orientaciones de los códigos no son cualidades inherentes a los agentes o a la posición dentro de la división social, sino que son consecuencia de la distribución de poder que rige la estructura de dicha división social del trabajo.

3.3. *Exploración del modelo*

En esta tercera etapa, Bernstein aplica su teoría de los códigos sociolingüísticos en un modelo teórico más complejo que aúna los roles familiares, los modos de control y los propios códigos. Del mismo modo, se centrará en el estudio de la escuela y el discurso pedagógico.

Bernstein afirma «cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa los conocimientos escolares refleja, a la vez, la distribución del poder y los principios del centro social» (Bernstein, 1975). Por lo tanto, son las clases dominantes de la sociedad quienes tienen el control sobre los agentes encargados de la transmisión cultural, entre los que se encuentran los conocimientos escolares y que, a su vez, son el instrumento para la reproducción y legitimación de la estructura social que sostiene al sistema. Esta situación, a nivel discursivo, se traduce en una hegemonía del discurso de las clases dominantes dentro de las escuelas, y sus repercusiones evidentes en aquellos individuos que proceden de clases sociales más bajas.

3.4. *Críticas a la teoría de Bernstein*

Como podemos observar en la síntesis realizada por Moreno Fernández (Moreno, 2009) de las críticas que recibió la teoría de los códigos sociolingüísticos, son tres las perspectivas desde las que se contemplan las críticas.

- Los usos de la lengua llevados a cabo por los hablantes de clases sociales más bajas no son deficitarios sino formas diferentes de usar la lengua. Es decir, estaríamos hablando sobre una cuestión más de registros/adecuación que de competencia lingüística. El principal crítico en esta línea es Labov (1969), quien defendía el uso de distintas variedades lingüísticas por las clases sociales y no un déficit lingüístico en una de ellas respecto a las demás.

- La dificultad de asociar la teoría bernsteniana de los códigos sociolingüísticos a cualquier teoría lingüística. La difusa delimitación de alguno de los términos desarrollados en la teoría bernsteniana, las relaciones establecidas entre sociología, lingüística y educación, y la constante actualización de varios de los conceptos principales de la teoría, bien por superar las críticas recibidas o bien por afinar la delimitación de los mismos, ha generado relaciones de una elevada complejidad que han dificultado la contemplación de los estudios bernstenianos como una teoría sólida.
- La asociación indebida con las ideas de Arthur Jensen, para quien la capacidad intelectual de los niños negros era genéticamente inferior a la de los niños blancos. La teoría bernsteniana, dentro del campo de las desigualdades frente a la educación, está próxima a otras corrientes como la del déficit cultural.

Tal como vemos, la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein ha generado numerosas reacciones dentro del campo a lo largo de sus más de 50 años de vida. El hecho de que exista esta controversia en torno a ella no es más que una prueba de la relevancia de sus estudios.

4. Metodología

4.1. *Muestra*

La muestra está formada por sujetos de 3º ESO de un centro concertado religioso del barrio de San Juan, en la ciudad de Pamplona. Inicialmente son 26 los sujetos incluidos en el estudio, sin embargo se han excluido aquellos que por diversas razones no han podido participar en todas las actividades de las que constaba la intervención dentro del aula. Así, el número definitivo de sujetos que compone la muestra de nuestro estudio es de **20**. La edad de todos los sujetos de la muestra se comprenden entre los 14 y los 16 años de edad.

A través de un cuestionario sociológico que se les entregó a los sujetos, se ha determinado la clase social a la que pertenecen. En dicho cuestionario se les pedía que contestaran a diversos factores sociales que permitieran establecer las coordenadas socioculturales que definen a cada sujeto, y a su vez, un punto de partida para ver cómo se enfrentan a los códigos. Las variables sociales que se han tenido en cuenta son: el número de familiares en casa, formación académica y empleo de los mismos, lugar de residencia actual y años en el centro escolar. También se han tenido en cuenta otros factores relacionados con el estilo de vida de los sujetos en cuestión: actividades extraescolares, uso de las tecnologías, aficiones, etc.

Debido a las características del centro, se esperaba poca variación al respecto; a través del cuestionario hemos determinado con son **13** que los sujetos que se pueden incluir dentro de lo que entendemos por «clase media», mientras que los **7** restantes los incluimos dentro de la «clase trabajadora». Tres han sido, especialmente, los factores sociales que nos han permitido realizar la división de los sujetos entre las dos clases sociales: la formación académica de los padres, su trabajo y el lugar de residencia.

4.2. *Recogida de datos*

Para llevar a cabo la recolección de datos, hemos sometido a los sujetos a una serie de actividades en horario escolar durante un total de 6 sesiones completas y sesiones de 10 minutos con cada sujeto a lo largo de una mañana. El principal obstáculo que se ha encontrado, además de estar a expensas de las posibles bajas de los sujetos durante el desarrollo del estudio, ha sido la limitación del tiempo, ya que cada sesión tenía una duración de 55-60 minutos lo que ha condicionado en gran medida la recopilación de datos al tener que concentrarse en todos los sujetos en tan poco espacio de tiempo.

Se ha optado por un enfoque más cualitativo a la hora de llevar a cabo el análisis de las actividades y sus resultados, pues la intención final del estudio es extraer unas posibles conclusiones e interpretaciones de una situación que se puede describir a través de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein, y no hacer una mera recolección de datos que sólo permitiría contextualizar la cuestión que trata de solucionar el estudio.

- *Actividad 1:* Expusimos a los sujetos a diferentes grabaciones donde se empleaban tanto el código elaborado como el restringido para examinar la orientación de los mismos hacia los códigos, es decir, examinar qué actitud presentaban ante el uso de dichos códigos. Hemos seguido el modelo de trabajo del estudio de Gómez, Osorio y Álvarez (2003) para medir la actitud de los sujetos. Los tres campos examinados son: el afectivo, cognitivo y conativo. Cada uno de ellos viene definido por cuatro ítems; cortesía, simpatía, diversión y agradabilidad para el campo de la afectividad; inteligencia, seguridad, competencia lingüística y alfabetización en lo respectivo a lo cognitivo; y finalmente, el conativo definido por responsabilidad, sinceridad, laboriosidad y altruismo. En las gráficas que se muestran a continuación hemos recogido los resultados obtenidos de los sujetos de prueba. Cada ítem puntuaba entre -2 y 2, por lo que cada campo (Afectividad, Cognitividad y Conatividad) se encontraría entre los valores de -8 y 8. La razón por la que hemos escogido estos valores es porque consideramos que el 0 refleja la neutralidad dentro de las valoraciones, siendo el -2 «muy baja valoración» y el 2 «muy alta valoración» como es comprensible.
- *Actividad 2:* En esta actividad pusimos nuestro esfuerzo en observar las *reglas de reconocimiento*, y por extensión también las de *realización* de los sujetos en contextos formales e informales a través de roles (amigos, padre/hijo, profesor/alumno y doctor/paciente). Como ya hemos comentado, las primeras corresponden a la clasificación de los contextos en oposición al resto, y las segundas se corresponden con las producciones discursivas legítimas dentro de un contexto comunicativo.
- *Actividad 3:* A través de la interacción con la imagen del cuadro de Rembrandt, quisimos observar las *reglas de realización* de los sujetos dentro de un contexto

especializado como es el aula, en especial, queríamos observar la *dependencia del contexto para la realización de los discursos*. Tras concederles unos minutos para que visualizaran la imagen se les pidió que sacaran un folio donde podían escribir sus anotaciones y responder a las dos peticiones que se les hicieron: «¿Qué veis en la imagen?, hablarme del cuadro».

- *Actividad 4*: Se basa en un estudio previo realizado por Bernstein y Adlam, y publicado posteriormente por Holland (1981). Se les entregó a cada sujeto una fotocopia con 16 imágenes de comidas y se les pidió que las ordenasen como ellos prefirieran y que explicaran por qué lo habían realizado de tal manera. A continuación, se les pidió que las ordenasen siguiendo otro criterio, y nuevamente que explicaran por qué. Dicho estudio consistía en examinar *los principios de agrupamiento* de los alumnos de clase media y clase baja trabajadora. Se entiende por principio de agrupamiento a la «selección de significados relevantes basados en una jerarquía de principios, cada uno de los cuales tiene una relación diferente con una base material» (Bernstein, 1990). Es decir, en función de la orientación del código, sea elaborado o restringido, los alumnos presentarán unos criterios y una jerarquía en sus agrupaciones, basados en la relación entre los significados con una base material. Según la teoría de los códigos, dentro de cada contexto comunicativo existen unos significados relevantes, es decir, que tienen prioridad frente a otros significados; y al mismo tiempo otorgan al hablante una posición privilegiada. Por ejemplo, dentro de un contexto académico, sería más relevante un agrupamiento elaborado frente a uno restringido, concediendo una ventaja clara a los hablantes del código elaborado.
- *Actividad 5*: observar las *reglas de reconocimiento y realización* de los códigos elaborado o restringido en el contexto comunicativo de la *explicación*. En primer lugar, les hicimos escoger individualmente un juego de cualquier tipo (de mesa, deportes, videojuegos, infantiles...) y un lugar relativamente cercano al cual se pudiera llegar desde el centro escolar. Una vez que comprobaron que conocían tanto las reglas del juego como la dirección del lugar seleccionados, se les pidió que elaborasen un mínimo marco dialogado para introducir la explicación de las reglas y la dirección, eje central de la actividad. La actividad se llevó a cabo de forma oral, realizando la actividad pareja por pareja. A través de la observación, se fueron realizando las notas pertinentes a cada sujeto.
- *Actividad 6*: Observar las reglas de reconocimiento y realización en un contexto comunicativo más informal que en el aula. Cada sujeto realizó la actividad individualmente con el investigador en cuestión. En un tiempo no mayor a 10', lo sujetos se veían expuestos a mantener un diálogo con el investigador sobre algún tema propuesto por éste último, donde tenían que recurrir a distintos discursos (explicación, argumentación, narración...) para avanzar en el diálogo. Todas las intervenciones fueron grabadas con el objetivo de obtener la mayor cantidad de datos posibles de cada sujeto.

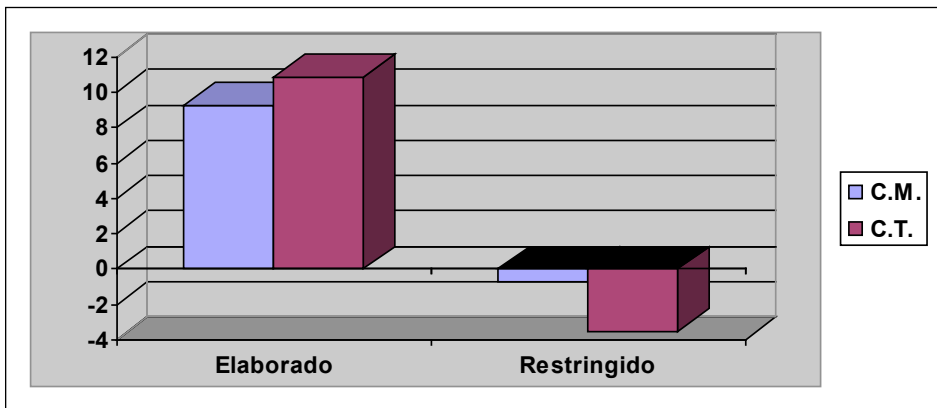
5. Resultados

A continuación vamos a presentar los resultados más destacados obtenidos a través de las actividades llevadas a cabo con los sujetos en el aula.

5.1. *Actividad 1*

A continuación, presentamos en una gráfica los valores totales asignados por los sujetos de los dos grupos sociales tanto al código elaborado como al restringido. Para ello, hemos recogido las puntuaciones otorgadas a cada grabación. El código empleado en las grabaciones constaba de 12 ítems, puntuados cada uno entre -2 y 2, como ya hemos explicado antes, por lo que la valoración total del código se encontraba entre los valores de -24 y 24. Finalmente, hemos reunido por una lado las correspondientes al código elaborado y por otro las del código restringido otorgadas por los sujetos de clase media (C.M.) y clase trabajadora (C.T.).

Si agrupamos la puntuación total que los sujetos han otorgado a los códigos en cada una de las grabaciones obtenemos que el resultado es claramente favorable al código elaborado, como podemos ver en la gráfica.



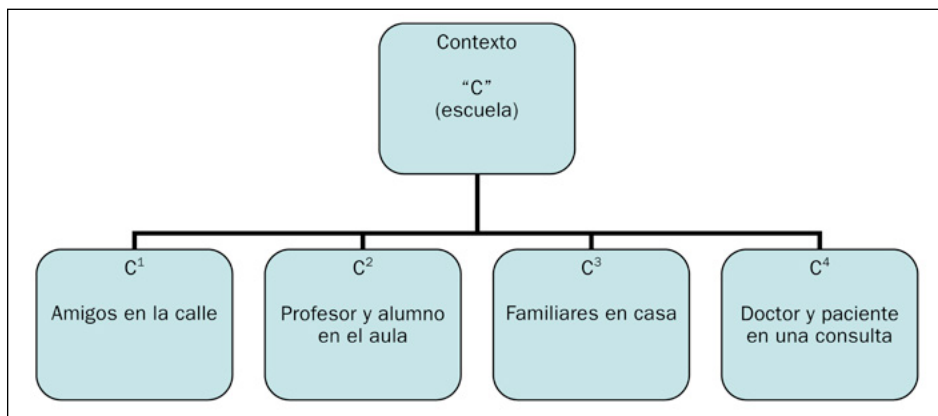
Gráfica 1. Valoración media de los códigos por los sujetos de clase media y trabajadora.

Cabe destacar que son los sujetos de clase trabajadora quienes han otorgado los valores más extremos en ambos casos; una puntuación alta para el código elaborado y una actitud bastante negativa frente al código restringido. El resultado aquí obtenido coincide con el de otros estudios al respecto como el de Gómez (2001) donde aunque se recalca la tendencia hacia el código elaborado dentro del particular contexto donde ha tenido lugar la investigación, es decir el escolar, no se espera una valoración tan negativa del código restringido, especialmente por los sujetos de clase trabajadora quienes presentan una mayor orientación hacia el código restringido: «aunque también es posible pensar que es lógica y esperable una minusvaloración del código de la cultura

extraescolar, es decir, el restringido, no deja de resultar sorprendente el grado extremo de minusvaloración de este código» (Gómez, 2001). No obstante, pese a coincidir los resultados con estudios anteriores, a la hora de que los sujetos valorasen el código en las seis grabaciones no tuvimos en cuenta otras variables (sexo, edad, cargo, tema...) de los hablantes de la grabación que han podido condicionar los resultados. Por ello, de cara a una futura ampliación del estudio, ésta sería una mejora necesaria.

5.2. Actividad 2

Se pudo observar que los sujetos de clase media presentaban mayor facilidad para distinguir a «C» de sus subcontextos. Tras la explicación de la actividad, se les comunicó que tenían libertad total para prediseñar brevemente las líneas generales de sus diálogos. Durante la puesta en escena posterior pudimos observar que los sujetos de clase trabajadora manifestaban, principalmente a través de apelaciones directas al investigador y de constantes interrupciones durante sus diálogos, dudas sobre la metodología de la actividad, hasta el punto de que un sujeto en cuestión preguntó «pero... ¿hablamos como queremos?»; y, aún incluso después de haber solucionado sus dudas, pudimos apreciar que las producciones realizadas por los sujetos de clase baja (57%) presentaban un enmarcamiento fuerte, es decir, presentaban una tendencia hacia discursos restringidos. Al mismo tiempo, un 53% de los sujetos de clase media hacían lo propio con un enmarcamiento más débil. Esta diferencia se traduce en la escasa variación de discursos entre los distintos subcontextos por parte de los sujetos de clase baja trabajadora, donde las reglas de realización de «C», es decir, una actividad escolar evaluada por el docente no sólo condicionaron los discursos, como ocurrió con los sujetos de clase media, sino que se impusieron directamente sobre las reglas de realización de cada subcontexto. En resumen, los discursos de los sujetos de clase trabajadora presentaron una menor variación tanto lingüística como pragmática, mientras que ésta sí fue más común entre los sujetos de clase media. Observamos pues, que son los sujetos de clase media quienes manifiestan mayor facilidad para adecuar sus discursos al contexto comunicativo, y por ello un mayor rendimiento en sus producciones.



Cuadro 1. Esquema de la relación entre contextos dentro de la actividad 2.

La principal diferencia que hemos contemplado con esta actividad no ha sido comprobar cómo los sujetos de ambas clases sociales ponían en práctica las reglas de reconocimiento para clasificar contextos comunicativos diferentes, que era el objetivo inicial de la misma, sino que hemos visto cómo los sujetos de clase media eran capaces dentro de un contexto «C» especializado, como es la escuela en esta ocasión, de clasificar subcontextos y poner en funcionamiento las reglas de realización más legítimas para cada uno de ellos.

5.3. *Actividad 3*

Cuando se les presentó la actividad surgieron dudas. Al margen de aquello por lo que preguntaban los sujetos, se reflejaba especialmente en los de clase media una comprensión del código elaborado mayor que los sujetos de clase trabajadora. A través de preguntas del tipo de «pero, ¿cómo lo hacemos?», «¿hablamos del pintor y la época? ¿y si no sabes quién es?», «¿tenemos que seguir un orden o lo hacemos como queramos?», los sujetos ponían de manifiesto esa actualización del contexto, es decir, no contemplaban la actividad desde la perspectiva de «qué veo en la imagen» una mera descripción de lo que puedo percibir a través de mis ojos, sino desde la perspectiva de «qué veo y de qué forma debo comunicarlo» (las escasas directrices facilitadas a los sujetos tienen como objetivo no condicionarles en la realización de la actividad). Mientras, los sujetos de clase trabajadora, en gran medida, se quedaron únicamente en «qué veo». Esta afirmación se desprende de los textos recogidos a los sujetos tras finalizar la actividad.

Según estudios previos, los sujetos de clase trabajadora presentan mayor tendencia hacia discursos narrativos en lugar de descriptivos. En nuestro estudio no hemos encontrado signos de narración en los sujetos de clase trabajadora; sí, en cambio, la elevada ausencia de relaciones referenciales explícitas que nos indican que estamos ante un cuadro, llegando al punto de resultar difícilmente comprensibles sus textos si no tenemos el cuadro de Rembrandt delante, así como una diferencia de profundidad entre los discursos de los sujetos de ambas clases sociales.

Por su parte, los sujetos de clase media han optado por un discurso descriptivo. El 70 % de ellos especifica de forma clara a través de distintas formas de referencia al contexto («en este cuadro», «en la imagen», «la obra», etc.). A excepción de dos sujetos, cuyas descripciones son similares a la de los sujetos de clase trabajadora, centrada en el «qué veo», los doce restantes siguen un orden descriptivo (de izquierda a derecha, en grado de profundidad, descripción de elementos físico y de la técnica pictórica...). Además, en el 45 % de los sujetos se aprecia que la descripción está acompañada de matices interpretativos, aspecto que no hemos apreciado en los miembros de la clase trabajadora. Dichos matices interpretativos los observamos en expresiones como «en el centro hay dos señores como más apartados, y creo que son importantes», «hay una mujer que está iluminada, por lo que creo que es importante», o «dos hombres seguidos de gente con tambores y con la gente mirándoles al pasar, así que serán importantes».

Podría decirse que estos matices interpretativos no son más que una variante de la incertidumbre que detectamos en los discursos de los sujetos de clase trabajadora. Sin embargo, es evidente que existen diferencias entre estas manifestaciones que hemos denominado interpretativas con aquellas que representan incertidumbre. Las primeras, es decir, las marcas de incertidumbre hacían referencia a la «descripción de las acciones» que realizan los personajes del cuadro, mientras que las marcas de interpretación hacen referencia a la «valoración de los personajes» dentro del contexto, es decir, las primeras responderían a la pregunta de «qué están haciendo los personajes» y las segundas a la de «qué relación mantienen los personajes con los demás elementos del cuadro».

5.4. *Actividad 4*

La jerarquía en los *principios de agrupamiento*¹ más común entre los sujetos de clase media vemos que es:

1º) P. indirecto (Cód. elaborado) > 2º) P. directo (Cód. restringido)

Únicamente dos sujetos mantuvieron una relación indirecta en las dos clasificaciones que llevaron a cabo. Cabe destacar, también, el hecho de que ninguno de los sujetos realizó sus clasificaciones según dos principios con una relación directa con una base material, como pudimos observar en los sujetos de clase trabajadora. De igual forma sorprenden los dos sujetos que no establecieron una segunda agrupación; comprensible en primera instancia ya que se encomendó la actividad como tarea escrita por lo que es posible que la pereza interviniese en la realización de la tarea, sin embargo, cuando lo volvieron a hacer con el investigador tampoco utilizaron más principios.

Los resultados obtenidos de los sujetos de clase trabajadora nos muestran, y al mismo tiempo confirman, los resultados de estudios previos, que en sus principios de clasificación predominan las relaciones directas con una base material o contexto específico local. Para el primer principio, son 5 los sujetos que optaron por una relación directa con una base material, siguiendo todos el mismo criterio: «me gusta o no me gusta». Respecto a los resultados obtenidos para el segundo principio, consideramos

1. Según la base material o contexto local específico, es decir, según un contexto típico de sus vidas, en los estudios de Bernstein y Adlam, se observó que los principios eran de dos caracteres diferentes:

Principio de agrupación elaborado: la relación entre el principio y la base material más indirecta y menos específica.

Principio de agrupación restringido: la relación entre el principio y la base material es más directa y específica.

«Los de clase baja trabajadora manifestaron principios que tenían relación directa con un contexto local específico de sus vidas, por ejemplo: “es lo que tomamos para desayunar”, “es lo que hace mamá”, “estos no me gusta” [...]. Los niños de clase media pusieron de manifiesto principios de ordenación que tenían una relación indirecta con una base material específica: “son vegetales”, “tienen mantequilla”, “proviene del mar”» (Bernstein, 1990).

que la muestra no es lo suficientemente grande como para extraer datos concluyentes, pues excluyendo a aquellos sujetos que no propusieron una segunda clasificación, los cuatro restantes se dividieron a partes iguales entre principios regidos por una relación directa e indirecta. Sin embargo, si nos apoyamos en estudios previos, podemos afirmar que la igualdad en los resultados obtenidos de los sujetos de clase trabajadora durante la segunda clasificación de nuestra muestra indica la tendencia de dichos sujetos a la hora de realizarla. Por un lado, aquellos que mantiene un principio de agrupamiento con una relación directa en las dos clasificaciones realizadas; por otro lado, aquellos que presentan una modificación, tendiendo a principios más elaborados, similares a la de los sujetos de clase media.

La principal diferencia, puesto que la gran mayoría de los sujetos de ambas clases han sido capaces de utilizar principios de agrupamiento elaborados y restringidos, radica en la prioridad que los sujetos de clase media otorgan a los agrupamientos elaborados, lo que les concede ventaja en contextos especializados como la escuela.

5.5. *Actividad 5*

Debemos destacar que los resultados obtenidos en esta actividad son bastante parejos para los sujetos de ambas clases, aunque se distinguen las tendencias indicadas por Bernstein en sus estudios. Así pues, hemos observado que el 76% de los alumnos de clase media especifican de forma clara el juego en cuestión, diferencian las reglas entre sí y las consecuencias que se desprenden de ellas; asimismo, estructuran su discurso según un criterio claro (materiales necesarios, nº de miembros precisos, objetivo del juego...). Del mismo modo, intercalaban en sus discursos (al menos 4 sujetos que se contabilizaron) marcas lingüística del tipo «¿Bien?», «¿entiendes lo que digo?» o «repito esto de nuevo» de apelación al interlocutor y de análisis del canal, es decir, se estaban asegurando de que su pareja estuviera comprendiendo. El 24% restante produjo un texto cercano a las características propias del código restringido, mostrando una elevada dependencia del contexto para que los interlocutores pudieran comprenderlos y realizando una explicación superficial, presuponiendo un conocimiento del juego por ambos.

Estas son las características que esperábamos observar en los discursos de los alumnos de clase trabajadora, sin embargo encontramos que al menos el 57% de ellos producían un discurso muy similar al de los alumnos de clase media, lo que puede resultar lógico ya que estuvieron presentes durante todas las exposiciones, y las instrucciones fueron comunes a todos. Debemos destacar que las marcas referenciales eran en algunos casos más ambiguas, y que no detectamos esa voluntad por comprobar la comprensión del interlocutor presente en los primeros; pero la dependencia del contexto era bastante baja y los discursos presentaban unas reglas de elaboración apreciables (orden, contrastes con otras modalidades de dicho juego, infraestructuras necesarias para su correcto desarrollo, etc.).

De nuevo, estos resultados de la clase trabajadora pueden estar condicionados por el reducido número de sujetos de la muestra, sin embargo también lo podemos enfocar desde otra perspectiva contemplada en la teoría de Bernstein y es que «las realizaciones

del código varían con la situación, con la tarea o con ambas, pero el código subyacente [de los alumnos en un contexto específico formal como la escuela] no varía» (Bernstein, 1990). Pese a que el código subyacente en sí no varía, es decir, los alumnos de clase media consideran la escuela como un contexto fuertemente clasificado y enmarcado donde hay realizaciones legítimas e ilegítimas transmitidas por los agentes sociales de poder; mientras, los alumnos de clase trabajadora tienden a distanciarse de estas reglas especializadas, es posible ver variaciones según la situación y la tarea encomendadas.

5.6. *Actividad 6*

El resultado más destacado que hemos obtenido con esta actividad es la variación en las *reglas de realización* por parte de los sujetos de clase media. Estos resultados concuerdan con los defendidos por la sociolingüística variacionista, donde la variación lingüística es más elevada en contextos informales. Todos los sujetos de esta clase social reconocieron el contexto como una situación comunicativa especializada (pese al cambio aún nos encontrábamos dentro de la escuela) en contraste con otras más abiertas, es decir, no sólo la relación con el investigador sino especialmente la localización donde tuvo lugar el diálogo fomentaron una clasificación fuerte del contexto. Era previsible pues, que observásemos una tendencia hacia unas reglas de realización elaboradas; sin embargo, éstas no se dieron por el carácter informal de la actividad, fomentando un principio de enmarcamiento débil, es decir, donde las producciones discursivas de los sujetos gozaban de una gran libertad, asemejándose a los indicadores lingüísticos propios del código restringido.

Un 61% de los sujetos de clase media produjeron textos con una elevada dependencia del contexto, basándose en la presuposición de un conocimiento compartido con el investigador. Únicamente cuando el investigador explicitaba a través de preguntas (¿Por qué...?) o peticiones («explícame como...») es cuando los sujetos variaban las reglas de realización, caracterizadas por un enmarcamiento más fuerte. Fue en esos momentos cuando pudimos apreciar en sus discursos marcas que especificaban relaciones referenciales de forma clara y una independencia mayor de una base material o contexto local.

Puede ser que hasta el momento en el que el investigador les hace explícita la petición de una opinión argumentada o de una explicación, ¿los sujetos de clase media quienes presentan una orientación elaborada simplemente se han estado moviendo en el campo de las inferencias y las presuposiciones propias del diálogo en lugar de hacer un uso del código restringido como se refleja en sus discursos? Si fuera el caso, es razonable pensar que también los sujetos de clase trabajadora presentasen las mismas reglas, es decir, que en el momento en que el investigador explicitara su petición («cuéntame», «explícame», «por qué») adaptase en la medida de sus posibilidades sus discursos, y sin embargo no lo hacen. Ello nos invita a afirmar que los sujetos de clase media en un contexto comunicativo específico «informal» presentan una tendencia mayor a modular, a acomodar sus discursos en función del desarrollo de la conversación.

6. Propuesta de acción

Las vías de acción, ya avanzadas por Bernstein en sus estudios, se pueden dividir en dos direcciones: por un lado la necesidad de un cambio en la estructura social; por otro, la intervención dentro de las aulas no como un alzamiento de las clases más bajas sino como una reestructuración y adaptación del propio sistema educativo (Usategui, 2002).

La raíz del bajo rendimiento académico de los alumnos de clases trabajadoras se encuentra en la misma estructura social, donde los mecanismos del poder y el control, configurados por la división del trabajo, están en manos de las clases dominantes, las cuales los utilizan para reproducir la estructura social continuamente. Es preciso, pues, un cambio a nivel político, económico y social que propicie una nueva reestructuración de la sociedad. En este sentido, nos es prácticamente imposible presentar una propuesta, ya que los cambios a nivel estructural dentro de las sociedades dependen de diversos factores cuyas influencias y repercusiones no han sido trabajadas en este estudio. No obstante, se han transmitido las sensaciones ya recogidas por Bernstein y confirmadas a través del resto de estudios, éste entre ellos, donde la base de la solución del problema radica en la estructura social.

La otra vía de acción, la intervención dentro del sistema educativo, es la que más nos interesa a nosotros, en la que tenemos una relación más directa con la posibilidad de motivar un cambio. Tras los resultados obtenidos con nuestro estudio, creemos que una primera acción dentro del aula tendría por objetivo el cambio de actitud de los alumnos frente al uso del código restringido por parte de los hablantes. Ya desde el currículo oficial de la vigente Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo de 2006 se contempla el estudio de las variantes lingüísticas dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, además de fomentar el respeto por la igualdad de oportunidades y la pluralidad lingüística. En este sentido, los datos desprendidos de la primera actividad demostraban la clara minusvaloración de dicho código, especialmente por los sujetos de clase baja trabajadora entre los que es más común el empleo del código restringido. Desde la asignatura de Lengua castellana y Literatura, el estudio de los prejuicios lingüísticos, variaciones lingüísticas, sociolectos, dialectos... y demás campos de la lingüística que impliquen factores y valoraciones sociales desde un enfoque crítico y pedagógico creemos que sería una buena opción para implementar dentro del aula. Una buena fuente de inspiración al respecto es el trabajo que lleva a cabo Carlos Lomas:

«El aprendizaje lingüístico ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. Por ello, la educación lingüística debería entenderse no sólo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira. En otras palabras, la educación lingüística no debería disociarse de la enseñanza y del

aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que fomenten en las aulas el aprendizaje de la democracia y el aprecio a la diversidad lingüística y cultural.» (Lomas, 2011).

Más en la línea del nivel psico-actitudinal que en el plano lingüístico, podemos encontrar algunas propuestas (Gómez, L.; Osorio, L. y Álvarez, A. 2003).

Otra opción que consideramos adecuada es la constante y clara especificación por parte de los docentes de lo que pedimos a los alumnos con cada actividad y pregunta, es decir, transmitir de forma clara y sencilla (adecuar el mensaje) de tal forma que sean transparentes para los alumnos los objetivos que debe alcanzar. Hemos comprobado en varias de las actividades del estudio cómo los discursos de los sujetos de clase media, pese a las escasas indicaciones de las actividades, han estado fuertemente clasificados y enmarcados, mientras que esta elaboración no está presente dentro de los sujetos de clase baja trabajadora.

Como docentes, en definitiva, tenemos una responsabilidad no sólo académica con los alumnos sino que también somos agentes importantes en la representación que se hacen de la realidad. Aquí se han presentado algunas propuestas, tanto fuera como dentro de las aulas, que pueden indicar el camino hacia el cambio social que consideramos necesario para afrontar el problema del bajo rendimiento académico.

7. Conclusiones

Con nuestro estudio queríamos poner en práctica las teorías desarrolladas por Basil Bernstein acerca de los códigos sociolingüísticos y su influencia dentro del ámbito escolar. En un contexto distante como es un centro escolar concertado en Pamplona de aquellos en los que el sociólogo británico llevó a cabo sus investigaciones, los resultados obtenidos confirman que la estructura social condiciona en gran medida el comportamiento lingüístico de los sujetos. Las condiciones sociales de los sujetos, es decir, diversos factores sociales que se definen en el grupo social al que son asignados los predisponen hacia unas expresiones más elaboradas o más restringidas en sus usos lingüísticos.

Dentro del ámbito escolar, donde el código elaborado es el dominante, la diferencia de código supone un factor importante a la hora de afrontar el problema del rendimiento académico. Hemos comprobado a través de la observación de las reglas de reconocimiento y realización (distinción de contextos y producción de discursos dentro de un determinado contexto respectivamente) que los sujetos de clase media presentan mayor facilidad para clasificar distintos subcontextos dentro del ámbito escolar. Gracias a ello, son capaces de adaptar sus discursos en función de una jerarquía de significados relacionado de forma más indirecta o directa con contextos particulares de sus vidas. Los sujetos de clase media, en definitiva, han presentado una mayor variedad en sus discursos, variedad que ha venido determinada por el orden de significados que ellos, como usuarios del código elaborado, han considerado más legítimos.

Por su parte, los sujetos de clase trabajadora han presentado una tendencia mucho menor a la hora de clasificar los contextos dentro del ámbito escolar. Asimismo, sus discursos, pese a aproximarse en bastantes casos a los realizados por los sujetos de clase media, aspecto que no está presente en estudios previos donde las diferencias (lingüísticas, discursivas y significativas) eran más amplias, presentan una menor variación y adaptación, siendo muy cercanos en todos los contextos. Esta desventaja que sufren los sujetos de clase trabajadora dentro de la institución escolar donde, como ya hemos dicho predomina el código elaborado propio de las clases más altas, afecta a su rendimiento académico. Este obstáculo no tiene por qué traducirse en unas calificaciones inferiores para los sujetos de clase trabajadora, sino en un déficit de adaptación a los contextos y discursos propios de la escuela. Así pues, las conexiones entre el grupo social y el rendimiento académico están presentes, y apoyadas por estudios previos; sin embargo creemos que hace falta mayor profundidad en esta línea de trabajo que permita esclarecer más dichas conexiones.

La raíz del problema, como ya defiende Bernstein en su estudio, se encuentra en la estructura social y el control de la escuela por las clases dominantes, condicionando a los usuarios del código restringido, como si de un estudiante recién trasladado que desconoce la lengua de su nueva escuela se tratase. Obviamente, el cambio social necesario para superar esta situación está fuera de nuestro alcance, sin embargo no descartamos que este momento coyuntural que estamos pasando de lugar a nuevas estructuras sociales. Del mismo modo, hemos presentado algunas propuestas susceptibles de tratarse en las aulas y que facilitan una nueva perspectiva sobre los códigos. Por un lado, fomentar dentro de las aulas una actitud democrática, de respeto, frente a las lenguas y usos lingüísticos, aspecto que viene recogido en el currículo oficial, con el objetivo de generar en nuestros alumnos puntos de vista críticos sobre los prejuicios y desigualdades que nacen del uso de las lenguas. Por otro lado, la atención especial que creemos debe tener el docente sobre su propio mensaje dentro de las aulas. La necesidad de especificar y explicitar, así como adecuar las instrucciones en todo momento de forma que resulten claras y comprensibles para todos los presentes.

Bibliografía

- ADLAM, D. S. (1997): *Code in context*, Routledge, Londres.
- BERNSTEIN, B. (1958): «Some sociological determinants of perception», *British Journal of Sociology*, nº 9.
- (1964): «Elaborated and Restricted codes: Their social origins and same consequences», *American Anthropologist*, nº 66.
- (1975): *Language et classes sociales: codes socio linguistiques et controle social*, Minuit, Paris.
- (1989): *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Akal.
- (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, traducido por Pablo Manzano, Morata, Madrid.
- GÓMEZ, L. (2001): «Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar», *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, ISSN 1577-6921, <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm#_ftn1> [consultado, 23 de mayo de 2013].

- GÓMEZ; OSORIO y ÁLVAREZ (2003): «Actitudes y códigos sociolingüísticos en el ámbito escolar: un resumen de investigación interdisciplinar», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, ISSN 1576-4737, <<http://www.ucm.es/info/circulo/no14/gomez.htm>> [consulta, 20 de mayo de 2013].
- LABOV, W. (1969): «The logic of non-standard English», en *Report of the Twentieth Round Table Meeting of linguistics and language studies*, Alacis, Georgetown.
- LOMAS, C. (2011): «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática», *TEXTOS, Didáctica de la lengua y de la literatura*, Graó, Barcelona, nº 58.
- (2012): «Educación lingüística, competencia comunicativa y aprendizaje de la democracia», *Cuadernos México*, Nipo, México D.F.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Ariel, Barcelona.
- USATEGUI BASOZABAL, E. (1992): «La sociología de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar», *Revista de Educación*, nº 298: 163-197.