

# **CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL**

INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**AUTORA:** Alicia Pelayo Pérez.

**TUTOR ACADÉMICO:** Javier Sánchez Galán.

**CURSO:** 2016/2017.

**GRADO:** Educación Social.

## AGRADECIMIENTOS

*Quisiera agradecer a varias personas la ayuda que me han prestado en la realización del presente Trabajo de Fin de Grado.*

*Entre ellas, y en primer lugar, a mi tutor Javier, por haber confiado en mí y por su ayuda y enseñanzas. Ante las dificultades que se han presentado, siempre ha estado dispuesto a dedicarme su atención.*

*A mis compañeras de trabajos, de carrera, y de vida, Laura e Isa. Por soportarnos mutuamente durante estos años. A ellas, que han sabido transformar los momentos de estrés, las noches sin dormir, el agotamiento en algo único y especial. A ellas, que han hecho todo mucho más llevadero. A ellas, a las que nunca les ha faltado una palabra de aliento. Me faltarían días en la vida para agradeceros todo lo que habéis hecho por mí.*

*A mi amor, Pablo, por su comprensión, apoyo y compañía durante todo el proceso, y tantos otros. Fue, es y será un placer coincidir en esta vida contigo.*

*A José y Ana, por sus consejos, recomendaciones y sugerencias. A ellos, que me han guiado a lo largo de estos años no sólo en el ámbito académico, sino vital. A ellos, que me entienden de una manera tan profunda que se han convertido en parte de mi mundo. A ellos, que me han cuidado, escuchado, apoyado y, sobre todo, hecho crecer.*

*Cuando la gratitud es tan absoluta, sobran las palabras.*

*Todas las personas que han sido aquí citadas han colaborado en la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Cada página de este trabajo tiene una parte de vosotros.*

*Gracias de corazón.*

## RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se fundamenta en un análisis lingüístico del habla del alumnado de un aula de Educación Compensatoria del Centro Concertado Santa María Micaela. Según el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, *se trata de una acción de compensación educativa dirigida a alumnos que presentan necesidades de compensación educativa cuando concurre un desfase escolar en razón de circunstancias de desventaja sin que exista algún tipo de discapacidad añadida*. El estudio ha sido elaborado desde una perspectiva sociolingüística, utilizando dicha disciplina como aproximación al conocimiento del lenguaje por presentarnos una visión abarcadora del mismo, considerando la correlación existente entre lengua y sociedad. En definitiva, postulamos una hipótesis sobre cómo el lenguaje refleja el grupo social al que pertenece el alumnado, y cómo la institución escolar favorece el desarrollo de la desigualdad lingüística.

## ABSTRACT

The present Final Project is based on a linguistic analysis of the speech of the student body in a Compensatory Education classroom at Santa María Micaela semi-private school. According to the website of the Education Department of the Governing Council of Castile-Leon, *it consists of a compensatory educational action aimed at students who show compensatory educational needs when there is a learning gap due to disadvantaged circumstances without any type of additional disability*. The study has been elaborated from a sociolinguistic perspective, using said discipline as an approach to the knowledge of language in an attempt to offer us a comprehensive view of it, considering the existing correlation between language and society. In conclusion, a hypothesis about how language reflects the social group to which the school body belongs is proposed, as well as how the school institution benefits the development of linguistic inequality.

## PALABRAS CLAVE

Educación, Estratificación Social, Códigos Sociolingüísticos, Reproducción Social, Desigualdad.

## KEY WORDS

Education, Social Stratification, Sociolinguistic Codes, Social Reproduction, Inequality.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. OBJETIVOS .....	9
4. MARCO TEÓRICO.....	9
4.1. CARÁCTER SOCIAL DEL SER HUMANO .....	9
4.2. PROCESOS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL.....	10
4.3. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL .....	14
4.4. INSTITUCIÓN ESCOLAR Y FUNCIONES QUE DESEMPEÑA .....	17
4.5. TEORÍA DE LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS (BASIL BERNSTEIN) .....	20
5. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE UN AULA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA .	27
5.1. OBJETO.....	27
5.2. SELECCIÓN DEL CASO .....	28
5.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL CENTRO.....	28
5.3.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS.....	28
5.3.2. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS .....	29
5.4. MUESTRA.....	29
5.5. MÉTODO O PROCEDIMIENTO .....	30
5.6. RECOGIDA DE DATOS.....	35
6. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS .....	37
6.1. ACTIVIDAD 1: “¿QUÉ HAS HECHO EL FIN DE SEMANA?” .....	37
6.2. ACTIVIDAD 2: “DESCRIBE EL CUADRO” .....	38
6.3. ACTIVIDAD 3: “COMUNICACIÓN ESPONTÁNEA” .....	39
6.4. ACTIVIDAD 4: “¿QUÉ TE TRANSMITE LA CANCIÓN?” .....	39
6.5. ACTIVIDAD 5: “RECOLECTANDO INFORMACIÓN” .....	40
7. CONSIDERACIONES FINALES .....	41
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45
9. ANEXOS.....	47

# 1. INTRODUCCIÓN

Consideramos pertinente comenzar el presente Trabajo de Fin de Grado haciendo referencia a una problemática de gran calado en nuestro país: el fracaso escolar. Según los datos aportados por *El Confidencial*, en mayo de 2016, dentro de la Unión Europea, España ocupa el primer lugar en tasa de abandono escolar: el 20% de los jóvenes entre 18 y 24 años deja prematuramente sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Consideramos que son cifras alarmantes, puesto que se trata de una parte representativa de la población.

Se hace imprescindible, por lo tanto, analizar las causas que se encuentran en la raíz de este fenómeno. ¿Qué está ocurriendo en las escuelas para que tantos y tantos menores abandonen prematuramente sus estudios? ¿En qué parte del proceso estamos cometiendo un error de extrema gravedad? ¿Es responsabilidad del Sistema Educativo o, por el contrario, son las familias las causantes de dicha catástrofe?

Conviene señalar que la institución escolar, como el resto de organizaciones sociales, es fiel reflejo de la sociedad, puesto que ésta es un microcosmos de la vida social, en el que se manifiestan todos los aspectos de la misma: grupos sociales, interacciones, conflictos y negociaciones. La escuela, pues, es el lugar en el que se refleja la diversidad inherente al ser humano. Pluralidad de grupos sociales, pertenecientes a diferentes categorías en términos sociales, culturales y económicos. Por lo tanto, lo que ocurre en la sociedad, tal y como estamos exponiendo, se reproduce en las aulas, lo cual da lugar a la presencia de una gran diversidad de individuos, cada uno con sus coyunturas personales y familiares. Esto supone que los alumnos, procedentes de clases sociales muy dispares, no acceden a la institución escolar desde el mismo punto de partida.

Teniendo en cuenta la bibliografía que se refiere a esta cuestión, seguramente el fracaso escolar sea el resultado de una multiplicidad de factores que lo producen y alimentan. No obstante, en el presente trabajo nos vamos a centrar en una: el llamado déficit lingüístico, tal como lo formuló el sociólogo Basil Bernstein, el cual basa el fracaso escolar en la discontinuidad cultural existente entre la escuela y la comunidad del niño de clase obrera baja, lo cual puede llevar al abandono escolar. Nuestro trabajo va a consistir en el análisis de la lengua de un grupo de alumnos que se encuentran en una situación de riesgo de fracaso escolar, para lo cual nos serviremos de la teoría bernsteniana de los códigos sociolingüísticos.

En conclusión, pretendemos avanzar en la comprensión de este fenómeno, poniendo el énfasis en la posible relación entre las diferencias culturales de las dificultades escolares.

## 2. JUSTIFICACIÓN

En el presente apartado me dispongo a exponer la pertinencia de este trabajo, exponiendo las motivaciones personales para elaborarlo, así como a formular la relación del trabajo que propongo con las competencias del Grado en Educación Social.

En primer lugar, voy a exponer los principales motivos que me han llevado a elegir esta temática, y no otra, para desarrollar el Trabajo de Fin de Grado.

Primeramente, el interés que siento por el funcionamiento de la familia. Considero que es el primer lugar de crecimiento de todo ser humano y, por lo tanto, su existencia influye y condiciona al sujeto de manera significativa. Por el motivo mencionado, en el tercer curso del Grado en Educación Social escogí realizar el Prácticum Generalista en APROME (Asociación para la Protección del Menor en los Procesos de Separación de sus Progenitores). "Se trata de un Punto de Encuentro Familiar, es decir, un servicio especializado que interviene profesionalmente desde el ámbito psicosocial en aquellas situaciones de separación familiar en la que la relación de los hijos con sus progenitores o algún otro miembro de la familia presenta dificultades." (Collantes, Sacristán, Torre, 2009, p.12). Considero que el Prácticum Generalista fue muy enriquecedor, puesto que me ayudó a comprender el impacto de los conflictos familiares en sus miembros, así como a identificar los factores facilitadores y obstaculizadores de un sistema familiar funcional.

Por otro lado, el Prácticum de Profundización, realizado en el Centro Concertado Santa María Micaela y, por lo tanto, el contacto con menores de entre 3 y 17 años, ha suscitado en mí un especial interés por el aspecto lingüístico. En este sentido, he constatado la diferenciación que hay entre unos alumnos y otros, así como las dificultades lingüísticas derivadas de otros factores (por ejemplo, pertenencia a minorías étnicas). Considero que la lengua puede ser un síntoma de otras realidades, puesto que está estrechamente ligada con el contexto social y de procedencia de los individuos. Por este motivo, deseo explorar la posible relación entre las variaciones lingüísticas y el grupo social al que pertenecen los alumnos. Asimismo, me interesa conocer la posibilidad de que las dificultades escolares sean derivadas de problemas de índole lingüística.

Para la realización del presente trabajo teórico-práctico, vamos a basarnos en la *Teoría de los Códigos Sociolingüísticos* de Basil Bernstein, la cual desarrollamos posteriormente de forma amplia en el apartado del Marco Teórico. Partiendo del modelo mencionado, deseamos explorar cómo se refleja en la práctica diaria del Centro Concertado Santa María Micaela.

Utilizaremos diversos métodos de investigación social puesto que, bajo nuestro punto de vista, la investigación consiste en la relación recíproca y dependiente entre teoría y práctica, pues ambos conocimientos se retroalimentan. Por un lado, la práctica es la fuente del conocimiento y, a su vez, la teoría orienta a la práctica. Asimismo, el concepto de investigación nos remite a los conceptos paralelos de trabajo de campo y observación. Éste último se trata de un elemento fundamental para estudiar la realidad, pues implica focalizar la atención de manera intencional y sistemática sobre los aspectos que se desean analizar. Es necesario especificar que durante todo el proceso de investigación vamos a utilizar principalmente la observación como procedimiento y técnica para la recogida de información.

En segundo lugar, el objetivo prioritario del Trabajo de Fin de Grado es que el alumnado aplique los conocimientos y competencias adquiridos durante el Grado en Educación Social, profundizando en ellos. De esta forma, considero que a través de la elaboración de dicho trabajo, he desarrollado las competencias, tanto generales como específicas, indicadas en la Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado de Educación Social. Por otro lado, considero que para realizar una valoración congruente con el nivel universitario, es necesario vincular los resultados obtenidos con las competencias generales propuestas en la Guía Docente, las cuales expongo a continuación:

#### **Competencias Instrumentales:**

- **G1. “Capacidad de análisis y síntesis”**, al seleccionar la información útil para elaborar el marco teórico, organizarla y abreviarla teniendo en cuenta la importancia de interrelacionarla para establecer un hilo conductor.
- **G2. “Organización y planificación”**, al fijar la temática que más se adaptaba a mis intereses, así como al establecer las líneas generales del Trabajo de Fin de Grado y desarrollarlo.
- **G3. “Comunicación oral y escrita en la lengua materna”**, al leer la información bibliográfica requerida para su elaboración. Además, he adquirido dicha competencia al tener que redactar el presente Trabajo de Fin de Grado, así como al exponerlo de forma oral ante el Tribunal.
- **G4. “Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional”**, al realizar la búsqueda de materiales e información a través de internet (revistas científicas, documentos en PDF, etc.), así como por la utilización de Microsoft Office para elaborar el trabajo.
- **G5. “Gestión de la información”**, al realizar una búsqueda exhaustiva de referencias bibliográficas, así como al distinguir la información relevante de la que no era útil para la elaboración del Proyecto.

### Competencias Interpersonales:

- **G8. "Capacidad crítica y autocrítica"**, al informarme sobre diversas perspectivas de autores muy distantes entre sí, pero útiles para establecer una idea global. Para, posteriormente, saber elegir la más apropiada para la temática seleccionada.

### Competencias Sistémicas:

- **G13. "Autonomía en el aprendizaje"**, al organizar mi propio proceso de aprendizaje, es decir, al adquirir la capacidad de tomar decisiones sobre todo el proceso, al participar junto con mi tutor en la negociación de diversos aspectos, como la elección de la temática, el establecimiento de los objetivos a conseguir y la selección de material didáctico apropiado.
- **G15. "Creatividad"**, al elegir una temática que dista de lo tradicionalmente relacionado con la disciplina de la Educación Social, aunque, desde mi punto de vista, íntimamente vinculada a ella: la utilidad de ciertas corrientes de la Sociolingüística en el análisis de los procesos de exclusión social.
- **G18. "Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida"**, al adquirir una visión global sobre el aprendizaje. En otras palabras, la elaboración del Proyecto me ha servido para ser consciente de todos los aprendizajes que no había adquirido en el Grado, y saber que existen muy diversas fuentes para conseguirlo.
- **G19. "Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional"**, al ser consciente de la necesidad de comprender, respetar y no juzgar a los sujetos de intervención (el alumnado), así como la importancia de salvaguardar su intimidad.
- **G20. "Gestión por procesos con indicadores de calidad"**, al tener en cuenta todos los aspectos manifestados en la Guía Docente en la elaboración del presente Proyecto. Por ejemplo, las competencias que tenía que desarrollar, la importancia de seguir la estructura y los requisitos formales para establecer un equilibrio en el trabajo, así como para que haya cierta homogeneidad en relación con el de mis compañeros.

Por último, expongo las competencias específicas que, bajo mi punto de vista, tienen mayor incidencia en el presente trabajo: E1. "Comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, comparados, políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación", E2. "Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional", E4. "Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas", E19. "Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas",

E23. "Conocer los factores biológicos y ambientales que afectan a los procesos socioeducativos y, por último" y, por último, E24. "Conocer las características fundamentales de los entornos sociales y laborales de intervención."

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar a la hora de elaborar la presente investigación son los siguientes:

1. Constatar la fiabilidad de la "Teoría de los Códigos Sociolingüísticos", propuesta por Basil Bernstein, en un aula de Educación Compensatoria del Centro Concertado Santa María Micaela.
2. Analizar la existencia de variaciones lingüísticas en el aula utilizando como método de investigación el modelo sociolingüístico.
3. Establecer una relación entre las dificultades escolares y lingüísticas del alumnado.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. CARÁCTER SOCIAL DEL SER HUMANO**

Con el objetivo de dilucidar la relación existente entre la influencia social y el individuo, para posteriormente determinar la importancia que tiene el entorno en la configuración de las condiciones de existencia de los niños, en el presente apartado exponemos una serie de nociones al respecto.

En primer lugar, deseamos hacer referencia a la complejidad que entraña la naturaleza del ser humano. Posee un carácter social e interactivo, puesto que no hay nada en la actividad del ser humano que no contenga alguna connotación sociocultural. En otras palabras, el ser humano está biopsicosocioculturalmente construido.

Teniendo en cuenta las aportaciones de la disciplina antropológica, se sabe que el ser humano socializado, es decir, culturizado, es el resultado de la larga ontogenia del humano moderno, debido, en primer lugar, a la disposición de tiempo suficiente para desarrollar los aprendizajes y, por otro lado, a la configuración de un cerebro esculpido por su entorno social. En este sentido, la supervivencia pasa por ser un miembro competente en la sociedad.

En otras palabras, dichos aprendizajes han posibilitado la evolución del ser humano y, por ende, la perpetuación de la especie.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se puede concluir que el ser humano está aprendiendo durante todo ciclo vital. En otras palabras, la humanidad depende de los procesos de socialización que se desarrollan a lo largo de toda la ontogenia humana.

Por lo tanto, los entornos del ser humano se caracterizan por ser singulares y exclusivos, puesto que no hay dos iguales. Relacionándolo con la temática del presente Trabajo de Fin de Grado, se podría deducir que las condiciones de existencia de los individuos son variables, lo cual da lugar a una diversidad de entornos y, por lo tanto, grupos sociales.

En otras palabras, nuestras relaciones (desde que nacemos hasta que morimos), nos afectan, nos enseñan y nos modifican. No hay relaciones sociales en abstracto, puesto que siempre estamos inmersos en un marco cultural y relacional concreto. Por este motivo, somos socializados en un orden implicado, inscrito.

Estamos de acuerdo con Eugenia Ramírez Goicoechea (2011), cuando plantea que el ser humano "posee una determinada direccionalidad en la mirada, es decir: a dónde, desde dónde, qué mirar, cómo mirar, qué sentir cuando miramos lo que miramos, cómo interpretarlo y qué asociaciones de significado establecemos" (p.105) no son fruto del azar. Es necesario saber que estamos envueltos en modos específicos de hacer, de sentir, de expresar y de comprender. En definitiva, saber que estamos hechos de muchos otros y que formamos parte de esos muchos otros.

Por último, es necesario aclarar que el hombre no nace, se hace, en la medida en que es el resultado de las interrelaciones existentes en su sociedad, en un espacio y tiempo determinados. En otras palabras, el ser humano se convierte en *persona* una vez que participa en la vida social. En definitiva, *no somos seres sociales, nuestro ser es social o no es*.

## 4.2. PROCESOS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL

Consideramos pertinente comenzar el presente apartado arrojando una pregunta al lector: ¿Cómo es posible que determinadas condiciones sociales, como la pobreza, se perpetúen en el tiempo, incluso después de la vida de los individuos involucrados en dicho proceso? Por lo tanto, la clave se encuentra en conocer por qué el orden social se perpetúa,

Se hace imprescindible conocer dicho proceso para determinar si las condiciones de existencia (sociales, culturales y económicas) se "heredan". Para, posteriormente, establecer una correlación (o no) entre los patrones lingüísticos y culturales y el déficit escolar.

La respuesta a estos interrogantes reside en el concepto de *autopoiesis*, el cual hace referencia a la capacidad de un sistema de reproducirse y mantenerse por sí mismo.

En este sentido, Barel (1974, p.68), afirma que "los sistemas sociales se definen como estructuras sociales reproductoras". Se hace imprescindible, por lo tanto, abordar la cuestión acerca de las condiciones de permanencia del orden social. Llegados a este punto, a partir de las aportaciones sociológicas, determinaremos qué estrategias de acumulación, reproducción y transmisión tienen lugar en los procesos humanos.

En este sentido, para aproximarse a los diversos mecanismos que operan en el orden social, así como para plantear la dinámica de clases existente en la época contemporánea, es imprescindible profundizar en las *estrategias de reproducción social*, concepto elaborado por el sociólogo francés Bourdieu (1930-2002), uno de los representantes más destacados de la sociología contemporánea, el cual hunde sus raíces en la obra *marxiana*.

Uno de los conceptos básicos en los que fundamenta su teoría es el *habitus*, una forma incorporada de actuar e interpretar el mundo, anclado al ser de manera inconsciente. Según Bourdieu (1972), "los *hábitus* constituyen todo un cuerpo de saberes, lugares comunes, preceptos éticos, insertos en relaciones familiares y cotidianas que las vehiculan, expresan y expanden" (p. 80). En otras palabras, es la subjetividad socializada, la generación de modos de estar y de practicar el mundo.

Se trataría, por lo tanto, del punto en el que convergen la sociedad y el individuo. "Son el resultado de trabajo cultural de tipificación de generaciones, suficientemente objetivado y validado por el grupo que así los consolida, e in-corporado por una comunidad de practicantes". (Bourdieu, 1972, 1980). Éstos se convierten en automatismos, mediante su incorporación y constatación a lo largo del tiempo.

Cabe señalar que los *habitus* favorecen una continua objetivación externalizada colectiva, por parte de las comunidades de practicantes. Esto significa que dichas prácticas son concebidas por el imaginario colectivo como naturales, evidentes, imposibles de ser de otro modo.

Se trata, como hemos explicado, de patrones de acción, pero también de recursos para la reproducción de estructuras y sistemas sociales. Los miembros que conforman las diferentes *clases sociales* comparten *habitus* con sus semejantes, los cuales orientan a los individuos a producir un trabajo continuado en el tiempo de sostenimiento de las relaciones sociales establecidas.

El espacio social está configurado por las interrelaciones existentes entre los diversos estratos sociales, aspecto en el que se hace especial hincapié en el presente Trabajo de Fin de Grado.

Por lo tanto, consideramos conveniente aclarar el significado del último concepto, con el objetivo de elaborar una idea compartida, y que tanto el autor como el lector *hablemos el mismo idioma*. Con respecto a la concepción de *clase social* es necesario especificar que se trata de una construcción social, es decir, un artefacto que forma parte del imaginario colectivo de la organización de las sociedades. Nadie sabe con certeza a qué hace referencia dicha concepción, sin embargo, la ciudadanía es consciente de que existe, puesto que en la práctica permite clasificar y distinguir a los individuos en función de diversos factores sociales, culturales y económicos.

Se trataría de un conjunto de percepciones y creencias inmersas en procesos identitarios y alterizantes. En otras palabras, los miembros que conforman cada estrato social se identifican con aquellos con los que sienten similitud, y a quienes consideran sus *iguales*. Y, en un proceso paralelo, se constata la alteridad, "que no constituye cualquier constatación de la diversidad, sino que implica extrañeza sobre las prácticas, ideas y costumbres del otro, en comparación con la familiaridad que produce lo propio." (Krotz, 2002, pp. 57 y ss.).

Objetivamente, se podría afirmar que cada clase social se conforma en función de determinadas condiciones de existencia comunes y homogéneas, constituyendo así, *habitus de clase*. Por lo tanto, el espacio social está formado por determinados acercamientos y, en paralelo, distancias sociales.

Por ejemplo, un obrero acepta ser tratado como miembro de esa categoría, se comporta como tal, hace lo que se espera de él, y dista de forma significativa de las percepciones, prácticas y lugares transitados por un abogado. En otras palabras, esto significa que cualquiera no se puede juntar con cualquiera, dando lugar a diferencias representativas. Por supuesto, dichas distancias sociales se manifiestan también en la institución escolar, puesto que ésta es un reflejo fiel de lo que ocurre en la sociedad. Esto es, los niños poseen códigos sociolingüísticos, que, de acuerdo con la teoría de Basil Bernstein que expondremos después, no son meramente códigos de comunicación, sino que expresan formas de ver el mundo, en las que el concepto de clase es fundamental (Bernstein, al igual que Bourdieu, presenta influencias de la teoría marxiana).

Teniendo en cuenta las aportaciones de Bourdieu, las características de una clase social se fundamentan sobre el concepto de *situación de clase*, conformado por otros dos. En primer lugar, la *condición de clase*, la cual hace referencia a la posesión de determinados bienes y a la práctica profesional. En segundo lugar, la *posición de clase*, que se refiere al lugar que ocupa dicha clase social en la estructura global, en comparación con el resto. La clave de este proceso, según el sociólogo, radica en que este proceso se encuentra inmerso en relaciones de dominación y dependencia, las cuales tienden a reproducir las diferencias de clase.

En relación al presente trabajo, la escuela se concebiría como una instancia que responde a dichas características, puesto que se establece en función de los intereses prioritarios del Estado.

Con el objetivo de abordar los mecanismos que influyen en la reproducción del espacio social, y con ello, las condiciones de existencia, es de vital importancia aproximarse al concepto de *estrategias de reproducción social*, el cual manifiesta claramente una concepción relacional de los hechos sociales.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe la posibilidad de clasificar las estrategias de reproducción según diversas tipologías: *estrategias de inversión biológica*, *estrategias sucesorias*, *estrategias educativas*, *estrategias de inversión simbólica*, etc.

Asimismo, éstas se definen por los mecanismos de reproducción que operan en el espacio social, los cuales rigen la esfera cultural y económica, es decir, el *mercado económico*, *el mercado escolar* y *el mercado matrimonial*.

Haciendo especial hincapié en el último concepto, cabe profundizar en la institución familiar, como instancia primordial responsable de los procesos de reproducción, puesto que ambos se construyen en paralelo.

En primer lugar, efectúa una función de perpetuación, satisfaciendo las necesidades básicas de los miembros tanto dependientes como independientes, y posibilitando así la reproducción generacional.

En segundo lugar, una función socializadora, transmitiendo las habilidades y competencias necesarias para que los individuos puedan participar en la vida social. Es tal la influencia de la estructura familiar, que, Ramírez Goicoechea, E. (2011, p.76) cita a Johnson, Rolf y Rebeta (1991) cuando afirma lo siguiente:

Si mi paisaje social no me preexiste, ni siquiera nazco. Si no es mi entorno relevante, ni siquiera sobrevivo. Si no están los demás, no me desarrollo como persona, como instancia de la especie, con todas sus posibilidades y capacidades implicadas. (p.281).

De la misma forma, cabe especificar que el mundo, lo social, está ahí antes de nacer, y los miembros de la familia serían concebidos como "unos actores socializados a los que debo mi concepción, un entorno de personas que me espera (¡ojalá!), que ya han hecho planes para mí, en función de su status, cultura de clase, ideología política etc." (Ramírez, 2011, p. 76).

En última instancia, como hemos expuesto anteriormente, el mundo social se caracteriza por ser el tablero de juego de múltiples relaciones asimétricas.

Así, cabe destacar la presencia de *relaciones hegemónicas*, definidas como “penetración del poder y sus efectos en todos los dominios de lo social, incluyendo lo cotidiano y las categorías de vida, sin ser conscientes ni reflexivos por tan evidente y natural que parece” (Ramírez, 2011, p. 199).

En otras palabras, la estructura social es objeto de conflictos, luchas y negociaciones entre todos los agentes, para tratar de imponer su propia representación del mundo, en función de sus intereses particulares. No obstante, se trata de disputas muy desiguales, puesto que unos tienen poder sobre otros, al haber una diferenciación significativa entre el dominio de los instrumentos de producción entre unos y otros, dando lugar a sistemas de legitimización muy distantes del raciocinio.

En relación con el tema que nos ocupa, el carácter asimétrico de las relaciones sociales es central en la teoría de Bernstein. Como veremos, él explica el fracaso escolar como una perpetuación, por parte de la escuela, de la desigualdad de condiciones en las que acceden a la escuela los niños de clase media y los de clase obrera baja, desigualdad que tiene un reflejo lingüístico: los niños de clase media entran en la escuela dominando dos códigos lingüísticos que él denomina restringido y elaborado, mientras que los de clase baja sólo dominan el restringido. Al imponer el sistema escolar el mismo código (el elaborado) a unos y otros, la escuela no habría corregido esa desigualdad inicial, sino que la habría acentuado.

### 4.3. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Consideramos apropiado hacer referencia al Sistema Educativo Español actual y su recorrido histórico, puesto que el estudio que vamos a realizar posteriormente en un centro educativo de Valladolid, está inmerso en dicha instancia, y es imprescindible realizar una contextualización del mismo para elaborarlo.

Se entiende por Sistema Educativo Español el “conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo.” (LOMCE, 2013, p.10).

Consideramos pertinente exponer el desarrollo del Sistema Educativo Español, el cual ha variado de forma significativa en las últimas décadas. Esto es, en 35 ha habido siete Leyes Educativas, que exponemos a continuación.

En primer lugar, la **Ley General de Educación (LGE)**, 1970, desarrollada durante el Régimen Franquista. Supuso una reforma de todo el sistema educativo, que abarcaba todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, adaptándose así a los cambios que se habían producido en el país. Asimismo, por primera vez se dio plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, considerando la EGB como *servicio público fundamental*.

En segundo lugar, se promulga la **Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)**, 1980. Supuso el reconocimiento de la libertad de enseñanza, es decir, el derecho de las familias a elegir libremente el tipo de educación que deseaban para sus hijos, así como la ordenación de los centros tanto públicos como privados.

En tercer lugar, se promulga la **Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)**, 1985. Supuso el establecimiento del régimen de conciertos educativos actual, a través del cual se materializa el sostenimiento público de los centros privados concertados. No obstante, todos los centros educativos debían asentar sus bases respetando los principios constitucionales, pero permitiendo el derecho de los centros a establecer el carácter propio de los mismos.

En cuarto lugar, se promulga la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, 1990. Supuso una modificación de toda la estructura del sistema educativo, en relación a los cursos y etapas. De esta forma, la escolarización obligatoria se amplió hasta los 16 años, y fue dividida en dos etapas diferenciadas: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, se establecieron dos ciclos para las enseñanzas de Educación Infantil. Además, trató de dignificarse la Formación Profesional, dividiéndola en Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

En quinto lugar, se establece la **Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)**, 2002. Supuso la introducción de itinerarios alternativos en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, orientados a Bachillerato o Formación Profesional, en función del rendimiento e intereses de los alumnos. Asimismo, se introdujeron los Programas de Iniciación Profesional, con el objetivo de que los estudiantes con dificultades escolares obtuvieran finalmente el título.

En sexto lugar, se establece la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, 2006. Supuso la modificación de los anteriores Programas de Iniciación Profesional, pasando a denominarse Programas de Cualificación Profesional Inicial, conformados por dos cursos.

Asimismo, en relación a la materia de religión católica, establecía que era de oferta obligatoria para los centros, pero de carácter voluntario para los alumnos. Por último, se introdujeron dos materias nuevas: Ciencias para el Mundo Contemporáneo y Educación para la Ciudadanía.

Por último, y en séptimo lugar, la ley actualmente vigente es la **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)**, 2013. Ha supuesto un cambio de gran calado, dadas las polémicas modificaciones introducidas en la legislación. El objetivo principal que persigue es progresar hacia una mejora de la calidad educativa. En la misma dirección, los principios fundamentales en los que se basa son los siguientes: el aumento de la autonomía de los centros, el refuerzo de la capacidad de la gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

Como se puede observar, la diversidad de leyes promulgadas en materia educativa es notoria. De esta forma, la ausencia de un pacto de Estado sobre Educación ha favorecido la introducción de reformas continuas en el sistema educativo a lo largo de la historia de España. En otras palabras, el carácter cambiante de las políticas educativas está directamente relacionado con las transformaciones ideológicas observadas en el poder ejecutivo.

Cabe destacar que en cada periodo histórico existe, por lo tanto, un modelo normativo de educación, producto de la organización política vigente, las necesidades de la ciudadanía y las interrelaciones de todos los agentes sociales. Resulta imprescindible, en efecto, contextualizarlo en un espacio y tiempo determinados, puesto que es el resultado de una sociedad concreta. De lo contrario, resultaría incomprensible.

En ese sentido, es de vital importancia analizar el papel que desempeña el Sistema Educativo en la sociedad moderna para establecer una relación entre la estructura de éste y de la sociedad. Según el artículo nº 1 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, la educación debe constituirse "como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales." (LOMCE, 2013, p.9).

Teniendo en cuenta las aportaciones de María Fernández Mellizo-Soto (2003), dicha concepción coincidiría con una noción sobre la igualdad de oportunidades compensatoria, que se caracteriza por lo siguiente:

Ni el talento ni la riqueza familiar deben influir en la educación que alcancen los individuos y, a diferencia de la igualdad de oportunidades universal, los estudiantes no deben ser tratados de la misma forma. Al existir estudiantes con mayores desventajas, tanto de talento como socioeconómicas, el sistema educativo debe atender a sus necesidades especiales. (p.65).

No obstante, dicho aspecto no se ve reflejado en el desarrollo de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esto es, por la introducción de pruebas de evaluación al final de cada etapa (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), las cuales serán corregidas por profesores externos al centro. En otras palabras, lo que comúnmente se denomina *reválidas*. Como se puede observar, todos los alumnos son tratados de la misma forma, independientemente de sus características personales, sociales y económicas.

En este sentido, se estaría defendiendo una concepción sobre la *igualdad de oportunidades* universal. Esto es, que todos los estudiantes reciben la misma educación.

En relación a lo que acabamos de exponer, conviene mencionar dos principios estrechamente relacionados con lo que comentamos: *equidad* e *igualdad*, los cuales son utilizados indistintamente en numerosas ocasiones. Por un lado, el término *igualdad* supone el reconocimiento del derecho inherente a todos los seres humanos a ser reconocidos como iguales, sin sufrir discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. No obstante, la *equidad* supone tratar de forma desigual a quienes son desiguales para garantizar condiciones basadas en la justicia. En relación con el tema que nos ocupa, no sería lo mismo tratar con igualdad que con equidad los alumnos.

Esto es, como hemos expuesto anteriormente, cada niño pertenece a grupos sociales muy distantes entre sí, y poseen características culturales, sociales, económicas y educativas diversas. Sería injusto, por lo tanto, dar el mismo tipo de educación a todos los alumnos de un centro educativo, puesto que unos necesitarán más apoyos que otros. En otras palabras, los menores no comienzan desde el mismo punto de partida, y la institución escolar debe prestar los apoyos necesarios para que ambos tengan las mismas oportunidades de desarrollarse. A modo de ejemplo, la equidad se materializa en un centro educativo a través del *Programa de Pedagogía Terapéutica y Compensación Educativa*, fruto del Plan de Atención a la Diversidad, cuyo objetivo es atender al alumnado que se encuentra en desventaja socio-educativa.

#### **4.4. INSTITUCIÓN ESCOLAR Y FUNCIONES QUE DESEMPEÑA**

De acuerdo con la Teoría de los Códigos Sociolingüísticos de Basil Bernstein, hipótesis que utilizamos en el presente estudio, la escuela es concebida como una instancia reproductora de desigualdad, puesto que favorece prioritariamente a los alumnos pertenecientes a las clases medias (debido a que comparten el mismo código lingüístico). Se hace necesario, por lo tanto, analizar la institución y las funciones que persigue, de acuerdo con la disciplina sociológica.

Desde la antigüedad hasta hoy, ha habido un debate social sobre la escuela, a través del cual se ha tratado de responder a los interrogantes relacionados con su naturaleza, propósitos y repercusiones en los individuos.

Por otro lado, cabe señalar que existe una relación recíproca y estrecha entre la estructura social y la institución escolar en términos de reproducción y de adaptación a las necesidades de la primera. Por este motivo, se hace necesario analizar el fenómeno educativo desde la perspectiva que nos proporciona la Sociología. En otras palabras, vamos a analizar la educación como *hecho* social, como conjunto de prácticas e instituciones sociales. A continuación expongo las funciones que, teniendo en cuenta las aportaciones de diversos autores, persigue la educación, y cómo éstas se materializan en la institución escolar.

En primer lugar, la educación persigue mejorar al individuo en su totalidad. Cada sociedad configura en su ideario colectivo lo que entiende por *hombre ideal*. Y, en consonancia con lo anterior, el propósito central de la educación (cualquiera que sea su tipología: formal, no formal e informal) será acercarse al máximo a ese prototipo, es decir, llevar al ser humano a su máximo desarrollo posible.

En segundo lugar, la institución escolar se configura como un instrumento de conservación y reproducción de la cultura. En otras palabras, favorece que los educandos tomen como propios determinados esquemas de pensamiento y comportamiento, en función de un conjunto de normas, valores, costumbres y artefactos materialsimbólicos de una sociedad concreta. De esta forma, también ejerce una forma de control social, puesto que se impone una cultura como genuina, dando lugar a la legitimización de las diferenciaciones sociales.

En tercer lugar, persigue alcanzar la adaptación del individuo a la vida colectiva, es decir, prepara al educando para promover su participación en la vida económica y política de la sociedad. Esto es, se le educa en determinadas normas morales y valores, con el objetivo de que sus *habitus* estén en consonancia con lo que la sociedad espera de él. En palabras de Durkheim, "la sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva" (1975, p. 52).

Una vez expuesto lo anterior, se puede deducir la inmensa influencia que tiene la institución escolar en el alumnado, aspecto a tener en cuenta el estudio que planeamos más adelante.

En otro orden de cosas, es de vital importancia hacer referencia a una contradicción presente en el tema que nos ocupa.

El Estado es el encargado de velar por los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela, los cuales se organizan en torno a valores democráticos.

No obstante, en paralelo, la institución está sometida a las presiones de la producción, fruto del sistema capitalista en que se encuentran inmersas las sociedades modernas. Según Mariano Fernández Enguita (1988), esto se puede interpretar desde el *principio de correspondencia*, según el cual "las relaciones sociales de la educación reflejan estrechamente las relaciones sociales de producción." (p. 156). En este sentido, la escuela sería concebida como un lugar creado para la preparación laboral, caracterizada por relaciones de dominación y subordinación.

Este aspecto se observa a la perfección en Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Se trata de un estudio clásico en el que el autor realiza una investigación con jóvenes pertenecientes a un barrio de clase obrera inglés, en los años 70. Pretende dar respuesta al siguiente planteamiento: ¿Cómo es posible que los jóvenes de las clases trabajadoras estén condenados a trabajar en ocupaciones precarias, y al final terminan queriendo trabajar en esos puestos? Hace referencia a los procesos de resistencia y subculturas escolares, manifestando el rechazo de esos jóvenes hacia todo lo que representa el sistema educativo. Se trata de una obra que muestra de forma excepcional cómo la escuela favorece la reproducción de las desigualdades.

En relación con lo expuesto anteriormente y, de acuerdo a la teoría de Iván Illich, y su teoría *El Plan de Estudios Ocultos*, el propósito escolar es conseguir que los alumnos desarrollen las habilidades y competencias socialmente relevantes, es decir, productivas, para participar en la vida económica. Habría, por lo tanto, una estrecha correlación entre el desarrollo educativo y los requisitos que exige el sistema capitalista, fundamentalmente dos: jerarquía y disciplina.

Podemos afirmar, por lo tanto, que una parte considerable de las características inherentes a la institución escolar son semejantes a las presentes en la dinámica interna del mercado laboral. Así, por ejemplo, los estudiantes tienen una falta total y absoluta de control tanto de los contenidos como de la metodología utilizada por dicha organización, es decir, no participan en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, se les impone desde el exterior, con un criterio seguramente muy distante al suyo y al de sus familias. Por lo tanto, el tipo de socialización ejercido en la escuela está orientado al denominado *curriculum oculto*, en el que destacan aspectos tales como la disciplina, la puntualidad, la obediencia y la realización de tareas rutinarias.

Con lo anteriormente mencionado, se persigue que los individuos acepten de manera acrítica el orden social establecido, preparándoles para el lugar que van a ocupar en dicha jerarquía posteriormente. De este modo, se favorece la satisfacción de unas necesidades determinadas por el Estado, tanto si son sentidas como tales por sus consumidores como si no.

Por último, consideramos apropiado finalizar el presente apartado con una de las extraordinarias aportaciones de Mariano Fernández Enguita (1988), según el cual:

La contradicción central de los sistemas educativos de las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad (p.157).

#### **4.5. TEORÍA DE LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS (BASIL BERNSTEIN)**

Consideramos apropiado comenzar el presente apartado haciendo referencia a la disciplina en la que se enmarca la base teórica por la que nos hemos decantado: la *sociolingüística*. Según todas las corrientes lingüísticas actuales, el componente social de la lengua es fundamental, lo cual justificaría un enfoque sociolingüístico de la misma.

Compartimos la afirmación del lingüista Vidal Lamíquiz (1976, p.345), según el cual la aportación relevante de la disciplina consiste en “dotar a la lengua de un dinamismo intrínseco que la convierte en parte inalienable del orden social, haciéndola derivar directamente del funcionamiento de este”.

Existirían, por lo tanto, vinculaciones entre el orden simbólico y la estructura social en las comunidades de habla. En este sentido, la lengua representaría un tipo de conducta social que varía en función de factores sociales y situacionales, dando lugar a diferencias significativas entre los individuos. Por este motivo, cabría hablar de *variaciones lingüísticas*, donde diversas variables actuarían de forma probabilística sobre la lengua. De esta forma, dichas diferenciaciones se reflejan en la actuación de los hablantes y, por ende, están condicionadas por las características de los individuos.

De esta forma, la disciplina sociolingüística denomina *variable sociolingüística* a la relación lineal existente entre los fenómenos lingüísticos y factores sociales, dando lugar a una heterogeneidad de usos de una misma lengua.

Este aspecto evidencia la presencia de *sociolectos*, los cuales son la “suma de variantes lingüísticas empleadas preferentemente, pero no exclusivamente, por un determinado grupo social.” (García, 1999, p.27).

De esta forma, dichos estratos sociales identifican sociolingüísticamente a los miembros de su grupo y se diferencian de *los otros*. Así, contribuyen a la construcción de su propia identidad, dando lugar a conectividad entre los sujetos y sentimiento de pertenencia a una comunidad de habla. Por este motivo, las variaciones lingüísticas actúan como sistemas clasificatorios, fruto de determinados procesos de categorización y ubicación social.

En otro orden de cosas, Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo británico, ha sido una de las principales referencias en el ámbito de la Sociología de la Educación. Se trata de un investigador que centró sus estudios en el análisis de los procesos de socialización en niños menores de edad. En este sentido, consideró que la función del lenguaje en el desarrollo de la persona socializada era inequívoca. Por este motivo, mostró especial interés por la adquisición del lenguaje de los sujetos de estudio, así como las variables que intervenían en su desarrollo. Su obra constituye una de las principales aportaciones a la disciplina sociolingüística, puesto que establece una relación recíproca entre la lengua y la estratificación social.

La aportación que ofrece Bernstein se fundamenta en la idea de que el proceso mencionado se da en el seno de un sistema de clases. Esto es, la construcción de significados está condicionada por el acceso desigual a los recursos socialmente valorados, dando lugar a diversos grados de bienestar social. Según la argumentación bernsteiniana, cada clase social está ligada a un tipo de habla. Los niños aprenden un código, entendiendo éste no sólo desde una perspectiva lingüística, sino ideológico-simbólica, de tal forma que los niños aprenden, además de un código lingüístico, rasgos psicosociales determinados, en función del contexto sociocultural en el que nazcan y se desarrollen.

Así, la tesis fundamental de Bernstein tiene sus antecedentes en las aportaciones de Karl Marx (1818-1883) sobre la estructura social, el cual interpretaba la misma como un sistema de relaciones entre posiciones de clase. En este sentido, Bernstein considera que el tejido social está conformado exclusivamente por dos clases sociales muy diferenciadas, ofreciendo una visión dicotómica del funcionamiento social. Además, están jerárquicamente conectadas entre sí, en relación con el acceso a los recursos y, por lo tanto, disponen de cantidades significativamente diferentes de bienes materiales, culturales y económicos. En conclusión, la obra se fundamenta en la constatación de estratificaciones abruptas entre los grupos sociales.

En esta disciplina se enmarca la obra de Basil Bernstein (1924-2000), cuya investigación parte de una pregunta: ¿por qué los niños pertenecientes a la clase trabajadora baja presentan tasas tan elevadas de fracaso escolar?

Bernstein considera que la clave se encuentra en un uso diferencial del lenguaje, esto es, las diferentes formas de relación social influyen, no sólo en lo que se dice, sino en cuándo se dice y cómo se dice, dando lugar a códigos lingüísticos diferenciados. Éstas son las palabras de dicho autor:

La forma particular que adopta la relación social actúa selectivamente en lo que se dice, cuándo se dice y cómo se dice. La forma de la relación social regula las opciones que adoptan los hablantes tanto a nivel sintáctico como léxico. [...] Dicho de otra manera, las consecuencias de la forma que adopta la relación social a menudo se transmiten en términos de ciertas selecciones sintácticas y léxicas. [...] Cuando el niño aprende el lenguaje o, en los términos utilizados aquí, aprende códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social (Bernstein, 1989, p. 131).

Dicha diferenciación lingüística se traduce en la existencia de dos formas de uso de la lengua, que denomina *lenguaje público* (propio de la clase baja obrera) y *lenguaje formal* (propio de la clase media). Los rasgos del primero son, en palabras de Bernstein (1989), los siguientes:

1. Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, una construcción sintáctica pobre con una forma verbal de enfatización del humor activo.
2. Uso simple y repetitivo de conjunciones (*o sea, entonces, y, porque*).
3. Uso frecuente de órdenes y preguntas cortas.
4. Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios.
5. Uso infrecuente de pronombres impersonales como sujeto (uno, ello).
6. Afirmaciones formuladas como cuestiones implícitas que establecen una circularidad simpatética (“¿te das cuenta?”, “es natural, ¿verdad?”, “no lo puedo creer”).
7. Una afirmación de hecho, a menudo se utiliza tanto como razón y conclusión, o, más exactamente, la razón y conclusión se confunden para dar lugar a una afirmación categórica, v.g., “Haz lo que te digo”, “Mantente firme”, “No vas a salir”, “Deja de hacer eso”...
8. Es frecuente hallar una selección individual de entre un grupo de frases idiomáticas.
9. El simbolismo es de un bajo orden de generalidad.
10. La aptitud individual está implícita en la estructura de la frase, por tanto es un lenguaje de significado implícito. (pp. 51-52).

Posteriormente, el propio Bernstein analiza las implicaciones que en el comportamiento de los individuos tiene el uso de un lenguaje público: dificultad para la comunicación de ideas y relaciones que requieren una formulación precisa, tendencia a una lengua "ruda", con la que será difícil la expresión de sentimientos delicados, etc.

De esta manera, de acuerdo con la argumentación bernsteiniana, se establece una diferenciación entre lenguaje público y lenguaje formal, ligado cada uno a una clase social determinada. La bases de las diferencias son cuantitativas y se refieren a los niveles léxico y sintáctico, de tal manera que el lenguaje público contiene menos vocablos y una menor cantidad de tipos de construcciones sintácticas. La consecuencia, para el usuario de este tipo de lenguaje, es una limitación en la competencia activa (esto es, la clase trabajadora baja se sirve de un lenguaje más limitado, en cuanto a sintaxis y léxico, en comparación con la clase media), lo cual no quiere decir que muestren una limitación análoga en su competencia pasiva (esto es, su capacidad de comprensión de mensajes emitidos en un lenguaje formal), aunque pueda pensarse que Bernstein lo insinúe en su formulación de la teoría del *déficit*, a la que nos referiremos más adelante. Sin embargo, en varias ocasiones Bernstein afirma que no hay lenguajes en estado puro:

En este punto es necesario afirmar que el tipo de lenguaje público descrito y analizado aquí rara vez se encontrará en estado puro. [...] Se sugiere que lo que se halla empíricamente es una orientación hacia esta forma de lenguaje-uso condicionado por las preferencias inducidas socialmente. (Bernstein, 1989, p. 63).

En el planteamiento de Bernstein observamos dos ideas, en torno a las que se articula su planteamiento:

- a. La interrelación entre lenguaje y pensamiento: cada persona posee un mapa de la realidad y responde según sea éste, interactuando con su medio social a través de la representación que posee sobre el mundo. Dicha visión está presente en una escuela de la Lingüística americana, liderada por Edward Sapir, a quien sigue su discípulo Benjamin Lee Whorf. Asimismo, se establece una relación directa entre las categorías gramaticales del lenguaje y la forma en que los individuos conceptualizan el mundo.

La manera en que los individuos denominan o describen situaciones influye en cómo se comportan ante éstas. El habla tendría una influencia en la cognición de los individuos, dando lugar a variaciones en sus sistemas conceptuales. Cabe mencionar, en este sentido, la popular cita de Wittgenstein (1974, p.11): "Los límites de mi lenguaje implican los límites de mi mundo."

- b. La consideración de la clase social como eje estratificador, dando lugar a una separación lingüística entre clase trabajadora baja y clase media. Por otro lado, este aspecto responde a un proceso de reproducción social, puesto que los niños aprenden patrones de acción a través del código lingüístico, lo que a su vez es reforzado por los miembros de su grupo social, constituyendo así su identidad social. En otras palabras, las experiencias de las generaciones pasadas moldean y condicionan las del individuo durante toda su ontogenia. Se trata, por lo tanto, de un proceso dinámico y acumulativo. Así, según Bernstein, los patrones lingüísticos y culturales se perpetúan de generación en generación. Como consecuencia, el futuro es potencialmente predecible a partir del presente. Esto supone una perspectiva sociolingüística de la transmisión cultural.

Así las cosas, ¿qué sucede cuando un niño perteneciente a la clase obrera trabajadora se escolariza? Por supuesto, la escuela va a transmitirle un lenguaje formal, lo cual va a generar un problema de *déficit* lingüístico, que va a estar en la base del fracaso escolar.

La clase social actúa como eje estratificador, que establece una distribución asimétrica de los códigos, originando una separación lingüística radical entre ambos estratos sociales, que da lugar a un *déficit lingüístico* en los integrantes de la clase desfavorecida, fruto de la influencia de las variables sociales sobre el desarrollo y adquisición del habla. Dicho *déficit* se traduce en la ausencia de determinados elementos en el código usado por éstos, con las limitaciones que esto conlleva.

Estos planteamientos, que constituyen la base de la teoría de Bernstein, aparecen formulados en una serie de trabajos aparecidos entre 1958 y 1961, constituyendo lo que Esperet (1975) llama "nacimiento del modelo".

Sobre esta base, el autor va añadiendo nuevas dimensiones. Así, introduce los conceptos *código restringido* y *código elaborado*, que equivalen, respectivamente, a los conceptos de *lenguaje público* y *lenguaje elaborado* (de hecho, los rasgos lingüísticos que Bernstein propone para el código restringido coinciden con los que tiene el lenguaje público).

Para diferenciar uno de otro, Bernstein introduce la noción de *predictibilidad*: el código restringido se caracteriza por presentar una lengua repetitiva, mientras que el código elaborado estructura sus mensajes de una forma siempre nueva.

Por lo que se refiere a la estructuración social, Bernstein reconoce como "demasiado imprecisa" la conexión entre clase social y código lingüístico (Bernstein, 1969, p. 159), y vuelve los ojos a la institución familiar, estableciendo una tipología familiar, según la cual las familias se dividen en posicionales y personales. La pertenencia a un tipo u otro de familia será la que genere el código en que se va a expresar el niño.

Una familia con una orientación posicional se caracteriza por la existencia de fuertes lazos de solidaridad entre sus miembros, que comparten un conjunto establecido de suposiciones. En este tipo de comunidades, se da prioridad a la identidad social, en detrimento de la autonomía personal. En las familias con orientación personal, al contrario, se prima lo personal frente a lo comunitario. Cada tipo de familia tiene un código lingüístico diferente. El niño perteneciente a una familia con orientación posicional usará un código restringido, mientras que otro que pertenezca a una con orientación personal aprenderá uno elaborado. Éstas son las palabras de Bernstein:

El código restringido surgirá donde la forma de la relación social se basa en una gama de suposiciones comunes. De este modo, el código restringido emerge donde la cultura o subcultura parte más del "nosotros" que del "yo". [...] El uso del código restringido crea solidaridad social a costa de la elaboración verbal de la experiencia individual. (Bernstein, 1989, p. 153).

La conclusión es clara:

Los códigos restringidos podrían ser considerados como códigos de status o de posición, mientras que los códigos elaborados están orientados hacia las personas. (Bernstein, 1989, p. 154).

En otro lugar nos dice cuáles son los rasgos generales de ese código restringido:

Tal código de comunicación enfatizará verbalmente lo comunal en lugar de lo individual, lo concreto en lugar de lo abstracto, la sustancia en lugar de la elaboración de procesos, el aquí y el ahora más que la investigación de motivos y propósitos, las formas posicionales en lugar de las formas personalizadas de control social. (*ibid.*, p. 149).

Nos encontramos, pues, con un código que, al usarlo individuos unidos por una amplia gama de suposiciones comunes, va a ser fundamentalmente implícito, el hablante no va a sentir la necesidad de expresar explícitamente lo que piensa o siente, ya que "se sobreentiende". La expresión de sentimientos y pensamientos se reservan al ámbito extraverbal (gestualidad).

De ahí que la sintaxis y el léxico sean más "pobres". Bernstein (1989, pp.153-154) compara el modelo de comunicación que genera el código restringido con el que puede usar las parejas que llevan mucho tiempo casadas y que están unidas por fuertes lazos empáticos. En muchas ocasiones, no necesitan usar un código totalmente explícito.

Un cambio en el tono de voz, un gesto, puede bastar para querer expresar lo que quieren decir, sin que sea necesaria una organización lógica del discurso. En este caso, el canal extraverbal es tan importante para la comunicación de sentimientos como el verbal. En el código restringido, "son los canales extraverbales los que se convierten en objetos de especial actividad perceptual" (p. 154).

En cuanto al código extraverbal, "la orientación se dirige hacia el canal verbal; este canal conducirá a la elaboración de las intenciones del hablante" (Bernstein, 1989, *ibid.*).

También introduce el concepto de "modos de control", esto es, las formas de transmisión de normas a los niños, que también son diferentes entre ambos tipos de familias. Bernstein (1989, p.165), pone un ejemplo: una madre va con su hijo a visitar al abuelo, que hace tiempo que está enfermo. Sabe que al niño no le gusta mucho darle un beso, por lo que, antes de entrar en la casa, la madre intenta convencerle (modo de control). Una madre de una familia posicional diría algo parecido a esto: "Los niños besan al abuelito. No se encuentra bien, así que no quiero oír tonterías". Si la madre es de una familia con orientación personal utilizaría otros argumentos: "Sé que no te gusta besar al abuelito, pero está enfermo y eso le haría muy feliz".

El autor se siente en la necesidad de decir que el código restringido no debe minusvalorarse, ya que tiene su propia estética (Bernstein, 1989, p.158).

Hemos expuesto, en rápido recorrido, los planteamientos en los que se basa la teoría bernsteiniana. El propio Bernstein nos resume la trayectoria de sus planteamientos:

Empezamos con la perspectiva de que la organización social y la sub-cultura de la clase obrera baja podrían generar una forma distintiva de comunicación que sería transmitida a través de los genes de la clase social. En segundo lugar, se establecieron dos tipos generales de códigos lingüísticos y se analizaron sus orígenes y sus consecuencias reguladoras. En tercer lugar, sugerí que la sub-cultura de la clase obrera baja se transmitiría a través del código restringido, mientras que los de la clase media se expresarían a través de los códigos elaborado y restringido. Este vínculo causal fue considerado como muy impreciso y omitía la dinámica del proceso. El cuarto paso implicaba la construcción de dos tipos de sistemas de comunicación, abierto y cerrado, y sus procedimientos de control social. El quinto paso establecía el vínculo causal entre los códigos elaborado y restringido y sus dos modos de sistemas de roles familiares de orientación posicional y personal. Finalmente, se expusieron los patrones que afectaban al desarrollo de los tipos de familia. (Bernstein, 1989, p. 171).

Así las cosas, ¿qué sucede cuando es escolarizado un niño que usa un código restringido? El propio Bernstein nos da la respuesta:

Ocurre que este código de comunicación dirige al niño hacia órdenes de aprendizaje y relevancia que no están en armonía con lo que requiere la escuela. De este modo, entre la escuela y la comunidad del niño de clase obrera baja puede existir una discontinuidad cultural basada en dos sistemas de comunicación radicalmente diferentes. (Bernstein, 1969, pp. 149-150).

En otras palabras, para Bernstein, las limitaciones del código restringido estarían en la raíz del fracaso escolar, ya que el niño de clase obrera partiría de una situación de desigualdad con respecto a los de la clase media. Además, dada la interrelación entre códigos lingüísticos y cultura, el cambio de código lingüístico tendría que conllevar una transformación de los hábitos culturales, tarea que, finalmente, conduciría al fracaso.

Así, la escuela no haría sino perpetuar la desigualdad cultural, social y lingüística, bloqueando el desarrollo educativo de los miembros pertenecientes a los estratos sociales más bajos. Al reproducir el código elaborado sin preparar previamente a los niños que no lo tienen adquirido (al actuar así, parece que la adquisición es un punto de partida más que un objetivo educativo a conseguir), genera una ruptura insalvable entre los niños pertenecientes a la clase desfavorecida y la institución escolar.

Dicho proceso (en el que actuarían, según el sociólogo mencionado, diversas estructuras de poder y de control social) tiene lugar, de acuerdo con Bernstein, de la siguiente manera: El sistema de evaluación retroalimenta y refuerza el distanciamiento social entre ambos grupos sociales, haciendo visible la incapacidad para que dominen el código elaborado. Como es evidente, dichos alumnos obtienen bajas calificaciones y adquieren actitudes de rebeldía, rechazo, desmotivación y absentismo. Por lo tanto, el fracaso escolar se hace inevitable. Conviene mencionar a Parisi (1970, p.95) cuando afirma que "el grado de capacidad lingüística (o, mejor dicho, incapacidad lingüística o deficiente capacitación lingüística) está en la base del déficit escolar." A modo de conclusión, se podría afirmar que, de acuerdo con Bernstein, las posibilidades de acceso al código elaborado dependen exclusivamente de las posibilidades de acceso a posiciones sociales determinadas, y no a factores psicológicos ni cognitivos.

Una vez expuesta la fundamentación teórica pertinente, haciendo un recorrido desde cómo operan los procesos de reproducción social (familiares y escolares) hasta el planteamiento de Bernstein, acerca de la influencia de las diferenciaciones lingüísticas, derivadas de las diferencias culturales; es necesario especificar que este amplio campo de conocimientos supone un elemento interpretativo adecuado para la información que hemos obtenido mediante las herramientas metodológicas y el modelo analítico que a continuación describimos.

## **5. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE UN AULA DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA**

### **5.1. OBJETO**

El objeto de estudio de la presente investigación es fundamentalmente constatar la fiabilidad de la Teoría de los Códigos Sociolingüísticos, elaborada por el sociólogo Basil Bernstein, desarrollada anteriormente en la fundamentación teórica. Dada la magnitud y dificultad de establecer una correlación entre el déficit lingüístico y los procesos de reproducción de la institución escolar, nos proponemos el siguiente objetivo: analizar la presencia de los códigos restringido y/o elaborado en el alumnado.

## 5.2. SELECCIÓN DEL CASO

El centro escolar en el que hemos llevado a cabo el estudio es en el Centro Concertado Santa María Micaela. Se trata de un centro educativo de titularidad privada, acogido al régimen de conciertos legalmente establecido. El presente centro docente forma parte de la Congregación de Religiosas Adoratrices, Esclavas del Santísimo Sacramento y de la Caridad. En el Anexo I (*Características del Centro Concertado Santa María Micaela*) exponemos los rasgos principales que lo definen como institución. Se encuentra situado en la calle Pólvora, nº 8, en la ciudad de Valladolid. En el Anexo II (*Características socioeconómicas del Barrio Circular-Vadillos*), ampliamos dicha información.

## 5.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DEL CENTRO

### 5.3.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS

La mayor parte del alumnado pertenece a los barrios Pilarica, Belén, Vadillos, Pajarillos y Batallas; población de gran mayoría perteneciente a clases bajas, en términos económicos, sociales, culturales y educativos. Por lo tanto, el Centro Concertado Santa María Micaela atiende a una población fundamentalmente de condición socioeconómica desfavorecida. De la misma forma, se pueden observar gran diversidad de situaciones familiares: familias extensas, familias monoparentales, o familias reconstituidas. En otras palabras, una característica común es la existencia de disfuncionalidad en sus núcleos familiares. Este aspecto, unido a situaciones graves de desempleo o empleo precario, da lugar a problemáticas económicas, las cuales originan en algunos casos una utilización de los recursos desproporcionada. Por ejemplo, falta de material escolar, alimentación inadecuada o higiene deficitaria. De la misma forma, están incluidos dentro de este amplio espectro minorías étnicas, hijos de personas inmigrantes, personas refugiadas y alumnado con graves problemas de conducta y psiquiátricos. Por ejemplo, alumnado perteneciente al Centro de Internamiento de Menores Zambrana, la Residencia de Menores José Montero, el Centro para Menores Infractores Internados Los Manzanos, el Hogar Tutelado El Juglar y la Fundación Juan Soñador.

Por otro lado, cabe destacar que una gran parte del alumnado es de procedencia extranjera. En el curso 2016/2017, se encuentran escolarizados alumnos de veintidós nacionalidades diferentes, siendo 144 españoles (50,5%) y 141 extranjeros (49%). Asimismo, hay un total de veintiséis alumnos pertenecientes a minorías étnicas (9%). A continuación expongo una tabla que muestra las nacionalidades presentes en el Centro, así como el número de alumnos de cada una de ellas. En el Anexo III (*Nacionalidades presentes en el Centro Concertado Santa María Micaela*) hacemos una recopilación de todas ellas, exponiendo el número de alumnos perteneciente a cada país.

### 5.3.2. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS

En otro orden de cosas, en el Centro Santa María Micaela hay un alto porcentaje del alumnado que requiere durante un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas. Teniendo en cuenta la diversidad del alumnado en el aula, se puede organizar de la siguiente manera:

- Alumnado con necesidades educativas especiales.
- Alumnado con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.
- Alumnado con altas capacidades.
- Alumnado con necesidades de Compensación Educativa.

### 5.4. MUESTRA

La muestra seleccionada ha sido la unidad de Educación Compensatoria perteneciente al 1<sup>er</sup> curso de Educación Secundaria Obligatoria, conformada por un total de cinco alumnos, de los cuales cuatro son varones y una mujer. Los alumnos han sido agrupados atendiendo a su Nivel de Competencia Curricular (NCC). Es necesario especificar que hay dos profesores especialistas para atender a este alumnado, en las áreas instrumentales de Matemáticas y Lengua y Literatura, los cuales han colaborado de forma activa en la investigación. El estudio se ha llevado a cabo durante el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura.

En el centro escolar, los sujetos seleccionados se ubican en la tipología denominada "ANCES", Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa por Situación de Desventaja Social. Conviene especificar que para acceder a esta categoría, los alumnos deben poseer al menos una de las siguientes características:

- Alumnos de incorporación tardía. Las posibles categorías son las siguientes: Inmigrantes con desconocimiento del idioma, inmigrantes con desfase curricular, españoles con desconocimiento del idioma y españoles con desfase curricular. En todos los casos requieren una atención educativa diferente a la ordinaria. El alumnado de incorporación tardía es objeto de una acogida personalizada y de medidas organizativas y curriculares que permiten su integración escolar y el aprovechamiento de sus estudios, de acuerdo con las características personales, de aprendizaje y del contexto social.
- Alumnos con especiales condiciones sociales geográficas, sociales y culturales. Procedente de minorías étnicas, ambiente desfavorecido, exclusión social o marginalidad, temporeros o feriantes, o especiales circunstancias de aislamiento geográfico, y que además presentan necesidades de compensación educativa, por tener un desfase curricular de dos o más cursos de diferencia (al menos en las áreas

instrumentales) entre su nivel de competencia curricular y el que corresponde al curso en el que está escolarizado.

- Alumnos de especiales condiciones personales: Presentan necesidades de compensación educativa por razones de convalecencia prolongada a causa de una enfermedad, hospitalización, situación jurídica especial (por circunstancias de adopción, acogimiento, tutela, protección, internamiento por orden judicial u otras) y/o rendimiento artístico o deportivo.

Asimismo, consideramos apropiado especificar que todos los alumnos son beneficiarios de las becas y ayudas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). Los requisitos para concursar en dicha convocatoria son los siguientes:

- Acreditar la necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo requerido en las bases de la convocatoria para distintas situaciones y tipos de ayudas a conceder.
- Económicos.

A través de las actividades llevadas a cabo, hemos recolectado información relacionada con diversos factores sociales y culturales de cada uno de los alumnos, con el objetivo de determinar el estrato social al que pertenecen. Conviene especificar que tres alumnos son extranjeros y uno de ellos pertenece a minorías étnicas (población gitana).

En el Anexo IV (*Perfil Sociodemográfico de los alumnos*) exponemos el de cada uno de ellos, elaborado en función de las siguientes variables: sexo, edad, origen, periodo de tiempo residiendo en España, barrio en el que reside, estructura familiar, edad y ocupación de los miembros de la familia y actividades de ocio que realizan. A partir de dicha recolección de datos, hemos determinado que los alumnos pertenecen a clases bajas o desfavorecidas.

Es necesario especificar que, para salvaguardar la identidad de los alumnos, los hemos denominado con las siguientes categorías: "Alumno 1", "Alumno 2", "Alumno 3", "Alumno 4" y, por último, Alumno "5".

## 5.5. MÉTODO O PROCEDIMIENTO

El modelo teórico de Bernstein que acabamos de exponer ha generado una gran cantidad de investigaciones sobre la presencia de códigos restringidos o elaborados en los centros escolares. Dentro del ámbito español, puede destacarse el trabajo de Yolanda Lastra de Suárez (1972) sobre la presencia de códigos restringidos y elaborados en Oaxaca, cuyas líneas metodológicas vamos a utilizar.

Para hacer el estudio, la autora seleccionó cuatro centros que, teniendo en cuenta el barrio en que estaban ubicados, se podía presuponer la adscripción de los niños a una clase u otra (dos estaban situados en barrios obreros y los otros en zonas de clase media. Una vez elegidos los centros, se informa al director y a los maestros sobre la investigación que se quería realizar, permaneciendo los niños ajenos a dicha investigación (hay que decir que, según la autora, los alumnos nunca sospecharon de la investigación lingüística a la que estaban siendo sometidos, ya que los niños estaban acostumbrados a la presencia de alumnos de Magisterio en prácticas y a los investigadores los tomaron por tales). Una vez escogidos arbitrariamente los alumnos que constituyeron la muestra, se les entrega unos cuestionarios con preguntas de diverso tipo. Asimismo se les pide que hagan una redacción sobre lo que quieren ser diez años después y, mostrándoles unas imágenes, se les pide que las describan. Posteriormente, se analizaría el código lingüístico utilizado de acuerdo con una serie de parámetros, tomados de los rasgos con los que Bernstein caracteriza los códigos lingüísticos: proporción de subordinadas y tipo, uso de coordinación, preposiciones, adverbios, adjetivos, contenido léxico (presencia de vocablos que se refieran a conceptos abstractos,...). El análisis de las producciones orales se llevaría a cabo a través de los registros de las mismas, que se realizan, como hemos dicho, sin que los alumnos sean conscientes de lo que se está haciendo.

Hemos partido de este trabajo para llevar a cabo nuestra investigación. Sin embargo, el alcance de nuestro trabajo es diferente: la autora, como hemos dicho, aborda un estudio de los códigos restringido y elaborado en una ciudad mexicana. El objeto del nuestro es el análisis del código lingüístico usado en una unidad de Educación Compensatoria en el Centro Concertado Santa María Micaela. Teniendo en cuenta la ubicación del centro y el perfil sociodemográfico de los alumnos, no sólo de la unidad en la que hemos realizado la muestra, sino de la generalidad de los alumnos del centro, es de prever que el código lingüístico usado sea el restringido.

Como en el trabajo de Lastra, el análisis se lleva a cabo a través de producciones orales y escritas, que proceden de la realización de una serie de actividades en las clases de Lengua y Literatura. A diferencia de lo que sucedía en la investigación citada, nosotros no hemos podido registrar las producciones por tratarse de menores, con lo que hemos tenido que ir transcribiendo las mismas en un ordenador, sin que en ningún momento los alumnos sospecharan.

Una vez que se llevaron a cabo las actividades que exponemos en el siguiente apartado, procedimos a un análisis de las producciones orales y escritas, siguiendo los rasgos de caracterización de Bernstein, tanto sintácticos como semánticos. Nos interesaban sobre todo los siguientes aspectos:

- 1) Tipos de construcción sintáctica predominante: coordinación, yuxtaposición o subordinación.
- 2) Tipos fundamentales de subordinación empleadas.
- 3) Presencia de conectores.
- 4) Adjetivos.
- 5) Contenido semántico de las producciones, en términos de abstracción/concreción.

Sin embargo, dado que la descripción basándonos en estos parámetros nos parecía demasiado general, hemos ido a una subclasificación más detallada de los rasgos lingüísticos. Teniendo en cuenta que el código restringido, tal como lo presenta Bernstein, presenta semejanzas con el registro coloquial, hemos acudido a una monografía sobre esta variedad lingüística, de donde hemos tomado los ítems que hemos utilizado para reflejar en cuadros los rasgos lingüísticos de las producciones orales y escritas (dichos cuadros los hemos incluido en el Anexo V: *Resultados obtenidos*). La obra en cuestión es la *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo introductorio* de Ana María Vigara Tauste (Madrid, ed. Gredos, 1992). Los ítems usados son los siguientes:

## 1. **SINTAXIS POBRE Y DESCUIDADA**

**1.1 DISLOCACIONES SINTÁCTICAS:** frases del tipo “¿cuánto tiempo hace usted que está trabajando aquí?” (en vez de “¿cuánto tiempo hace que usted está trabajando aquí?”), “a mí, los regalos es un rollo tener que comprarlos” (en vez de “para mí, es un rollo tener que comprar los regalos”), “la empanada gallega sí que me gusta a mí; mi suegra me gusta mucho cómo lo hace”, “ahora también hay que tener en cuenta con que la gente preparada y la gente con interés es muy reducido el número” (en vez de “ahora también hay que tener en cuenta que es muy reducido el número de la gente preparada y de la gente con interés”).

**1.2 ORACIONES INCOMPLETAS:** frases del tipo “entonces tú, porque vayas a dar, aunque sea deporte, tú vas a aprobar la gimnasia, que tengas tú que pagar ese dinero,...”.

**1.3 ORACIONES SUSPENDIDAS:** frases del tipo “y creo que precisamente a la hora de... no sé, de... de ... que interesa un porvenir, empezar a, a ... relacionarse algo, pues, creo que hace falta esa libertad.

**1.4 USO MAYORITARIO DE ORACIONES SIMPLES, COORDINADAS O YUXTAPUESTAS, EN VEZ DE SUBORDINADAS:** frases del tipo: “me suspenden, reclamo, me dice... nada, no me da razones. ¿Que quieres aguantarte? Aguántate. Y, si no, también” (en vez de “como me han suspendido, voy a reclamar y no me dice nada, porque no me da razones.

Sólo te queda aguantarte, si quieres y, si no quieres, también), “yo de la pensión no me quejo; gano más que antes; estoy contento” (en vez de “yo de la pensión no me quejo, porque gano más que antes, así que estoy contento”).

**1.5 USO GENERALIZADO DE *QUE* PARA LAS SUBORDINADAS:** frases del tipo “es por esto que vine” (en vez de “es por esto por lo que vine”), “estoy seguro que lo sabe” (en vez de “estoy seguro de que lo sabe”), “¿tienes la parte que se habla de Unamuno?” (por “¿tienes la parte en la que se habla de Unamuno?”, “es una de las personas que más he aprendido de él” (en vez de “es una de las personas de las que más he aprendido”), “es una de las cosas que más veces me quedo sin ella” (en vez de “es una de las cosas sin la que me quedo más veces”, etc.

**1.6 ERRORES EN LA CONCORDANCIA:** frases del tipo “pensamos que es importante los siguientes aspectos” (en vez de “pensamos que son importantes los siguientes aspectos”), “las cosas que son necesarias hacer”, en vez de “las cosas que es necesario hacer”).

**1.7 USO DE “ESTRIBILLOS CONVERSACIONALES”, QUE A MENUDO DEJAN INCOMPLETA LA ORACIÓN.** Expresiones del tipo “pues”, “sí”, “pero”, “ah”, “ya”, “o sea”, “vamos”, “vaya”, “bah”, “bueno”. Ej. Conque nos quedamos en... Espérate, ¿en qué nos quedamos? Te lo voy a decir, ¡Ah! Ya, en... ¡je, je!”. Otro ejemplo: “Y entonces, pues resulta que... que nada, vamos, unos programas amplísimos”.

**1.8 ELIPSIS DE LAS PREPOSICIONES:** “tráete un poco azúcar p'al café”, “dame un cacho pan”, etc.

**1.9 ABREVIACIÓN MORFOLÓGICA:** “boli”, “peli”, “chori”, etc.

**1.10 TRANSGRESIONES MORFOLÓGICAS POR ANALOGÍA:** “conducí”, “andé” (analogía con formas verbales regulares, como “partí” y “amé”), “preveyendo” (en lugar de “previendo”, por analogía con “proveyendo”, gerundio del verbo “proveer”), “idioto”, “cotorro”, “monumenta”, “monstrua”, “árabas”, “cátedro” (uso incorrecto de los morfemas -a y -o para marcar el género), “esto es más bueno”, “esto es más mejor” (formas incorrectas de comparativo), “el ultimísimo LP del triunfadorcísimo grupo británico”, “esto es lo más principal” (por analogía con “lo más importante”. Sin embargo, “principal” ya da la idea de superlativo).

**1.11 USO DE POSESIVOS EN VEZ DE PRONOMBRES PERSONALES:** “detrás tuyo” (en vez de “detrás de ti”), “enfrente mío” (en vez de “enfrente de mí”).

**1.12 DEQUEÍSMO** (uso de la preposición *de* en estructuras donde no figura): “digo de que hoy estamos mejor que hace unos años”, “te vi de venir”, “no te perdono que me hayas hecho de correr”, etc.

**1.13 CAMBIO EN EL USO DE LAS PREPOSICIONES:** frases del tipo: “está a Madrid” (en vez de “está en Madrid”), “voy en cá la vecina” (en vez de “voy a casa de la vecina”, “tiene derecho de ir donde le dé la gana” (en vez de “tiene derecho a ir donde le dé la gana”), etc.

## 2. MANEJO ABUNDANTE DE GIROS, CLICHÉS Y AFORISMOS

**2.1 FRASES HECHAS:** “le ha dejado hecho unos zorros”, “por un tubo”, “de mierda”, “de lo lindo”, “de fábula”, “a base de bien”, “de narices”, “de cojones”, “en toda regla”, “a tutiplén”, “de órdago”, “de descojonarse de risa”, “de no te menees”, “de pata negra”, “tres cuartos de lo mismo”, “y toda la pesca”, etc.

**2.2 COMPARACIONES:** “una gilipollez como la copa de un pino”, “trabaja como un negro”, “más arrugada que la cara de una vieja”, “está más visto que el TBO”.

**2.3 CLICHÉS:** “uña y carne”, “la carne de burro no es transparente”, “con su pan se lo coma”, “no es tan fiero el león como lo pintan”, “ni puta idea”, “la verdad sea dicha”, etc.

**2.4 AFORISMOS:** refranes.

3. **SELECCIÓN RÍGIDA Y LIMITADA DE ADJETIVOS Y ADVERBIOS:** uso de unos pocos adjetivos para todos los contextos (del tipo “guay”, “bueno”, “malo”, “enorme”, etc. Los ejemplos del libro son todos de este último adjetivo: “tuvimos una ayuda enorme”, “el guardameta neutralizó un enorme disparo”, “soy un enorme perezoso”, etc. Hoy en día, todo es “guay”). Lo mismo sucede con los adverbios. El libro pone ejemplos de “tremendamente” (se ve que era el adverbio de moda en la época): “quiero ser tremendamente claro” (en vez de, por ejemplo, “absolutamente claro”), “la vida es tremendamente mágica”, etc.

## 4. CAUDAL LÉXICO MENOR Y MÁS IMPRECISO

**4.1 USO DE PALABRAS-COMODÍN** (Palabras y expresiones desprovistas de significado, que se usan en todos los contextos): “bicho”, “cosa”, “chisme”, “cacharro”, “aparato”, “aparata”, “y demás”, “y tal”, “y todo esto”, etc. Ejs. “como Napoleón se mete en España y tal, con lo del reparto de Portugal y todo esto,...”, “no sé que le pasa a este chisme, que no funciona”.

**4.2 IMPROPIEDADES SEMÁNTICAS:** “No sé cómo, siendo Sudamérica un país tan rico, tiene que emigrar la gente a Estados Unidos” (Sudamérica no es un país).

**4.3 REDUNDANCIA SEMÁNTICA** (uso de dos palabras con el mismo significado, con lo que una de ellas sobra). Ejs. “no dejes que te contradigan ni que te lleven la contraria” (“contradecir” y “llevar la contraria” es lo mismo), “los árbitros han mantenido una unanimidad total y absoluta” (si es unanimidad, es total), “llegaron a un acuerdo común” (un acuerdo tiene que ser común), “estas son fórmulas muy cojonudísimas” (“cojonudo” tiene ya valor superlativo, designando a algo estupendo). Por lo tanto, sobra el sufijo de superlativo y el adverbio muy. Por supuesto, esta redundancia semántica tiene un valor expres).

Los resultados de este análisis nos ayudarán a determinar el tipo de código usado por estos alumnos, que es el objetivo de nuestro trabajo. Por supuesto, dado que es una muestra escasa y limitada a un centro muy concreto (aunque, en nuestra opinión, muy significativo por las características que presenta) en una unidad muy concreta, las conclusiones a las que lleguemos no pueden ser generales.

## **5.6. RECOGIDA DE DATOS**

Para llevar a cabo la recogida de datos, hemos realizado diversas actividades para la producción tanto oral como escrita de los códigos sociolingüísticos. Hemos desarrollado un total de 5 sesiones, con una duración de 50 minutos cada una, durante el horario escolar, en el área de Lengua y Literatura.

Como instrumento de recolección de información, hemos optado por la realización de diversas actividades. Con el objetivo de que los sujetos se muestren en diferentes registros lingüísticos, se pueden dividir en dos tipologías, ambas de carácter cualitativo. Por un lado, **recogida de datos en la clase ordinaria**, sin influir de forma premeditada en la situación, con el objetivo de que el habla de los alumnos sea lo más espontáneo posible. Por otro lado, **recogida de datos en actividades diseñadas previamente**, ubicándoles en situaciones en las que la situación demande que se comuniquen, explorando el sentido visual y auditivo, así como la producción oral y escrita. Cabe destacar que ante ambas propuestas los informantes han manifestado amplias dificultades para expresarse. A continuación exponemos la descripción, temporalización de cada una de las actividades. De la misma forma, en el Anexo V (*Resultados obtenidos*) exponemos el registro elaborado de todas las actividades.

- **ACTIVIDAD 1: “¿Qué has hecho el fin de semana?”**

*Desarrollada el 3 de mayo de 2017, a las 13:20 horas.*

Se les solicitó a los alumnos que elaborasen una redacción sobre las actividades que habían realizado ese fin de semana. Posteriormente, expusieron de forma oral e individual, sus relatos al resto de compañeros.

- **ACTIVIDAD 2: “Describe el cuadro”**

*Desarrollada el 5 de mayo de 2017, a las 11:30 horas.*

Primeramente, mostramos a los alumnos una obra del pintor Leonid Afrémov (Anexo VI: *Obra de Leonid Afrémov*), y se les solicitó que expresaran qué les suscitaba el paisaje.

- **ACTIVIDAD 3: “Comunicación espontánea”**

*Desarrollada el 8 de mayo de 2017, a las 8:15 horas.*

Mediante la observación participante, hemos registrado las conductas e interacciones observadas en el grupo de alumnos durante la clase de Lengua y Literatura, sin influir en el proceso comunicativo, con el objetivo de establecer posteriores comparaciones entre el habla espontánea y el habla forzada por una actividad determinada.

- **ACTIVIDAD 4: “¿Qué te transmite la canción?”**

*Desarrollada el 10 de mayo de 2017, a las 13:20 horas.*

Se les proyectó a los alumnos la canción “La Loba”, de la cantautora Mare, puesto que posee simbolismo expresivo, diversas metáforas, así como un uso frecuente de preposiciones que indican relaciones y, por último, refleja la construcción de frases gramaticalmente complejas, signos característicos del lenguaje formal (código elaborado). Posteriormente, los alumnos escribieron lo que les transmitía la canción. Finalmente, de forma individual cada uno de ellos expresó su aportación.

- **ACTIVIDAD 5: “Recolectando información”**

*Desarrollada el 15 de mayo de 2017, a las 8:15 horas.*

Con el objetivo de recolectar información relevante sobre los factores sociales, familiares y culturales de los alumnos para elaborar el perfil sociodemográfico de cada uno de ellos, se propuso la presente actividad en forma de juego. En este sentido, la actividad consistía en que los alumnos tenían que ejercer el papel de entrevistados en un programa de televisión ficticio.

De esta forma, la función de recolección de información se desarrolló de forma placentera por parte de los sujetos de estudio.

## 6. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

### 6.1. ACTIVIDAD 1: "¿QUÉ HAS HECHO EL FIN DE SEMANA?"

En este tipo de producciones, no nos vamos a fijar en los errores ortográficos (como "dagera" por "dar guerra" o "aber" por "a ver"), ya que la corrección ortográfica no figura como criterio para determinar el código usado.

El primer rasgo que observamos es la brevedad de los textos (ninguno sobrepasa las 5 líneas). En cuanto a su organización sintáctica, el texto suele estar formado por oraciones simples muy breves, unidas entre sí por yuxtaposición o coordinación.

Por lo que se refiere a la unión de oraciones por yuxtaposición, a veces detectamos el uso de adverbios de tiempo al principio de las oraciones para marcar la sucesión temporal de las acciones. Así, por ejemplo, *después* (Yo estaba jugando a la *pley 4* y fregando, y com mis amigos futbol y balonsesto y *despues* me fui a montar en bici. *Despues* me fui otra vez a la plaza ha jugar) o *luego* (estube en el parque. *Luego* jugué al balonsesto con mis amigos. *Luego* volvi a casa, sene y a dormir).

En cuanto a la coordinación, predomina la coordinación copulativa (la que presenta un significado menos marcado), con presencia de polisíndeton (Nada aburrirme y ver la tele y dormir y comer y cenar y fui donde una amiga de mi madre y comi sopa con arroz y me mandaron a muchos recado fui al quiosco y bolbi a ver la tele y escuche musica y vi *Niños grandes 2*).

También observamos casos de dislocaciones sintácticas, que se explican por la mezcla de construcciones. En la narración, se ven verbos en primera persona (El sábado *estuve* en casa y no *hise* nada. Bueno, *estube* en el parque...), o bien verbos en infinitivo (*aburrirme* y *ver* la tele y *dormir*...), en respuesta a la pregunta *qué hiciste el fin de semana pasado*. Éste aspecto podría relacionarse este uso de verbos sin sujeto personal como una manifestación del poco uso de la primera persona que, de acuerdo con Bernstein, se hace en el código restringido. Sin embargo, nosotros lo vemos como un coloquialismo ("¿Qué hiciste ayer? Dormir").

A veces, los alumnos coordinan las dos construcciones: comienzan narrando en infinitivo y siguen haciéndolo usando verbos en primera persona (Nada *aburrirme* y *ver* la tele y *dormir* y *comer* y *cenar* y *fui* donde una amiga de mi madre y *comi* sopa con arroz).

La subordinación es escasa. Sólo observamos dos oraciones causales.

Por lo que se refiere al léxico, todas las palabras son concretas. Sólo encontramos un sustantivo valorativo, aunque éste sea coloquial (uno de los alumnos dice que ha sido “un asco de miércoles”).

Las redacciones están, pues, compuestas de frases cortas, con una articulación sintáctica muy simple. De acuerdo con Bernstein (1989, p. 53), dichos rasgos responden a la comunicación de ideas sin una formulación precisa.

Tras la elaboración de las redacciones, pedimos a los alumnos que dijeran en alto lo que habían puesto. En el curso de la lectura, los alumnos hacían comentarios sobre lo que decían sus compañeros, incluso algunos ampliaban el relato, añadiendo cosas que habían olvidado, etc. En esta parte, se observa un predominio de la oración simple, de poca extensión y mal construida sintácticamente, con oraciones suspendidas (“pues pollo, la merienda, arroz. Ah... Espera. Qué compré... Y galletas”), estribillos conversacionales (“Y... Ya no sé qué más decirte. Pues... yo el fin de semana... Eh... Bueno”), o dislocaciones sintácticas (“tú diría que no quieres hablar”). Desde el punto de vista léxico, observamos el uso de palabras comodín (“estuve toda la tarde en casa y esas cosas”), así como una selección limitada de adjetivos y adverbios (“La tarde estuvo bien”).

## 6.2. ACTIVIDAD 2: “DESCRIBE EL CUADRO”

Dicha actividad constaba de una parte escrita (los alumnos describían por escrito qué veían en el cuadro) y otra oral (los alumnos comunicaban sus sensaciones).

En la parte escrita, nos volvemos a encontrar con textos muy breves, formada en ocasiones de una sola oración (formada por el verbo *veo* y varios objetos directos coordinados) y en otras por oraciones yuxtapuestas (Pues ahí [por *hay*]arboles, hojas en el suelo, un charco, esta lloviendo, una pareja que lleva un paraguas). La mayoría se limitan a describir los objetos que ven en el cuadro (farolas, hojas, árboles...). Dos de ellos se imaginan lo que hace la pareja que aparece allí. Para uno, van a trabajar. Para otro, acaban de tener una cita. En cuanto a la adjetivación (dicha actividad la ideamos precisamente para estudiar este aspecto), es nula. Sólo hay uno que usa un adjetivo valorativo, pero de tipo “comodín”: “este cuadro es muy bonito”.

En cuanto a la parte oral, cuando se les hace la misma pregunta (qué ven en el cuadro y qué sensaciones les produce), los resultados no son muy diferentes. Sí que hay un aumento en el uso de adjetivos. Sin embargo, la mayoría pertenecen al campo semántico de los colores (describen los colores que ven en el cuadro) y otros usan adjetivos de tipo comodín (un alumno dice que el cuadro es muy *bonito*; otro, para referirse a la riqueza cromática del cuadro, dice que hay *mucho* marrón, *mucho* negro y *mucho* amarillo).

Por lo demás, se pueden observar algunos otros rasgos: una sintaxis descuidada, caracterizada por oraciones suspendidas con estribillos conversacionales (“Así que tengo que decir más... Pues... Bueno, vaya), o uso repetitivo de conectores, sobre todo *pues* (“Pues... que van a trabajar”, “Pos yo diría que es bonito”,...). Desde el punto de vista léxico, constatamos un uso de palabras comodín (“No sé cómo se llama esta cosa”) y de clichés (“y punto”, “diablo”,...). Este uso de clichés estaría ligado, de acuerdo con Bernstein, al bajo nivel de personalización que muestra el código restringido.

### **6.3. ACTIVIDAD 3: “COMUNICACIÓN ESPONTÁNEA”**

Por último, nos vamos a referir a un registro espontáneo que realizamos en clase, sin que propusiéramos ningún tema. Simplemente consignamos las conversaciones que escuchábamos. Nos volvemos a encontrar con los mismos rasgos, tanto sintácticos como léxicos: oraciones suspendidas (“Dale, qué sueño tengo... tenía... Tengo.”, “Cuando me mira seria, la miro... Y me dice luego... ¿Qué me mirabas? Pues... Eh... Ah, ¡ya! Estuve a punto de decirle: Lo guapa que eres.”), usos de palabras comodín (“he hecho matemáticas y esas cosas”), uso limitado de adjetivos (“sí, esa actividad me parece guay, por eso voy a hacerla”) y de clichés, aunque, en este ambiente espontáneo, los clichés son en ocasiones más soeces que los que dicen en otra situación comunicativa (“esa señora tenía cara de necesitar un buen...”).

### **6.4. ACTIVIDAD 4: “¿QUÉ TE TRANSMITE LA CANCIÓN?”**

Como ya hemos dicho, proyectamos una canción (ejemplo de código elaborado) y luego preguntamos a los alumnos qué habían entendido (se trata de una canción articulada simbólicamente, aunque los símbolos no entrañan una excesiva dificultad. El resultado es que una buena parte de ellos no captaron dicho simbolismo de forma precisa. Es cierto que la mayoría captaron, a su manera, que la cantautora defendía que una mujer tenía que estar bien consigo misma y que no tenía que depender de nadie para su autoestima y la mayoría la entendieron como un alegato contra los malos tratos. Sin embargo, otros, además de esto, decían que hablaba de la contaminación, del bullying o de los nazis, esto es, no captan el simbolismo de manera precisa, lo cual tendría que ver con el bajo nivel simbólico del código restringido.

Por lo que se refiere a la sintaxis, sigue predominando una sintaxis simple y descuidada, con frases entrecortadas y estribillos conversacionales (“estaba hablando del maltrato a la mujer. Y... No sé... Eh... Sí, y de la contaminación”, “yo digo que del bullying o... No sé... Algo así”, “y... pues eso, se siente sola... No... No tiene a nadie en el mundo... Eso es lo que creo”, “que no he entendido nada. Y, pues... No sé... No sé.”). El uso de este tipo de sintaxis, propio del código restringido, expresa esa carencia de formulaciones precisas, a la hora de determinar el tema de la canción. Los alumnos no saben precisar cuál es el tema de la canción y acuden a esas oraciones cortadas y estribillos conversacionales. <sup>1</sup> De acuerdo con Bernstein (1989, p. 53), “la frase corta, gramaticalmente simple y sintácticamente pobre, no facilita la comunicación de ideas y relaciones que requieren una formulación precisa”. Sin embargo, hay que destacar que es en esta actividad donde aparecen más oraciones subordinadas, sobre todo finales (“que la mujer quiere borrarlo todo... Romperlo todo. Y reconstruirlo, para empezarlo de nuevo”, “que la mujer quería cambiar el mundo para que no haiga tanta violencia y tanta cosa y que no haiga más abuso pegándole a las mujeres y tantos niños”). A pesar de computar más oraciones subordinadas que en el resto de las actividades, siguen predominando las estructuras yuxtapuestas y coordinadas.

Dicha imprecisión en la formulación del tema la vemos en el plano léxico, donde podemos destacar el uso de palabras comodín (“que la mujer quería cambiar el mundo para que no haiga tanta violencia y tanta *cosa* y que no haiga más abuso pegándole a las mujeres y tantos niños”, “que la han pegado y *tal*”). También encontramos redundancias semánticas (“que la mujer quiere *borrarlo todo... Romperlo todo*. Y reconstruirlo, para empezarlo de nuevo. Quería *olvidarse de todo... Y reconstruirlo de nuevo*. Del maltrato que la hacía”). En ocasiones, no sólo hay redundancia, sino también repetición (“que quería cambiar el mundo. Quería cambiar todo el mundo”).

## **6.5. ACTIVIDAD 5: “RECOLECTANDO INFORMACIÓN”**

Como hemos dicho, realizamos una actividad para que los propios alumnos fueran los que suministraran datos para la configuración del perfil sociodemográfico de cada uno. Les dijimos que simularan una entrevista. Observamos los rasgos sintácticos y léxicos propios del código restringido: frases simples e incompletas, a veces por querer ocultar algún dato del que el alumno no se siente orgulloso. Así, cuando se pregunta a uno de ellos por su situación familiar, responde: “si es que yo no qui... No quiero decir lo mío, porque... Es que es una cosa muy...”. También observamos en esta actividad un número mayor de aforismos que en otros. Así, por ejemplo, un alumno, para expresar resignación ante una situación inevitable, dice: “Mira, Alicia, lo hecho, hecho está”.

De acuerdo con Bernstein (1989), éste es un rasgo del código restringido, ya que su usuario "tiende a conectar sus sentimientos a coletillas o lugares comunes que maximizan la solidaridad de la relación social a costa de la estructura lógica de la comunicación y la especificidad del sentimiento" (p. 57).

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Como objetivo del trabajo, nos habíamos propuesto la aplicación de la teoría de Bernstein en un centro escolar, y examinar sus resultados. Para la puesta en práctica de dicho objetivo, escogimos el Centro Concertado Santa María Micaela, donde he realizado las prácticas y donde he podido vivir diariamente de cerca la problemática de los alumnos que asisten a este centro, mayoritariamente de condición socioeconómica desfavorecida, con disfuncionalidades familiares y un porcentaje elevado de personas inmigrantes. Al realizar las prácticas en un aula de Educación Compensatoria, he entrado en contacto con el fracaso escolar. Mi preocupación por este tema, como Educadora Social, me llevó al conocimiento de las teorías de Basil Bernstein y, como he expuesto, me propuse realizar un estudio sociolingüístico, aplicando el modelo bernsteiniano, por considerar que el alumnado con el que he entrado en contacto respondía a un perfil sociodemográfico asimilable a la clase obrera baja con la que trabajó el sociólogo británico.

Por supuesto, somos conscientes de que lo limitado de la muestra escogida (5 alumnos del aula de Educación Compensatoria) nos impide extraer unas conclusiones generales. Las conclusiones se refieren a la muestra utilizada.

Para nuestro análisis, nos hemos servido de 5 actividades, a través de las cuales hemos podido analizar el código usado por estos alumnos en una variedad de contextos, tanto escritos como orales. Pues bien, en todos los contextos los alumnos usan un código restringido. No observamos que haya una diferenciación lingüística según la situación en la que se encuentren. Así, vemos que los rasgos lingüísticos que aparecen en las producciones escritas responden a la misma tipología que los que encontramos en las producciones orales. Esto es un dato significativo, teniendo en cuenta que se suele usar un registro más elevado cuando uno escribe algo que cuando habla. Incluso en el caso de personas pertenecientes a un ámbito sociocultural medio-bajo, cuando se ponían a escribir una carta (cuando aún existía la costumbre de escribir cartas), utilizaban un registro más elevado, con frases con una estructura compleja: "espero que al recibo de la presente os encontréis bien. Yo estoy bien, gracias a Dios".

Cuando esto no sucede (como es el caso que nos ocupa), nos lleva a pensar que dichos alumnos sólo manejan un código: el restringido.

A la misma conclusión llegamos al comparar las producciones orales, que tuvieron lugar en varias situaciones. Como ya hemos dicho, un día registramos las conversaciones que mantenían entre ellos espontáneamente, sin estar realizando ninguna actividad concreta. Tampoco constatamos ninguna diferencia significativa entre la lengua que usaban ese día y la que usaron en el desarrollo de las actividades que hemos reseñado (la única diferencia radica en el uso de un lenguaje más desinhibido, pero esto no es un rasgo que se asocie al código restringido). Esto también nos pareció un dato significativo, dado que, por regla general, no se habla de la misma manera cuando está teniendo lugar una conversación informal en un ambiente distendido que cuando se está respondiendo en clase a una pregunta realizada por el profesor.

Así pues, como primera conclusión, podemos decir que dichos alumnos presentan un uso generalizado del código restringido en todos los contextos comunicativos, tanto escritos como orales.

Tampoco cambia esta visión la actividad en la que pusimos a los alumnos en contacto con un código elaborado, representado, en este caso, por una canción, en la que aparece una sintaxis algo más compleja y el uso de un léxico más elaborado. El resultado es, como hemos señalado, que los alumnos no entendieron el alcance del mensaje de la canción. Se mostraron imprecisos cuando les pregunté que habían captado. Esto, en nuestra opinión, muestra que los alumnos tienen un déficit, no sólo en la competencia activa del código elaborado (esto es, la imposibilidad de producir un mensaje con este código), sino también en la pasiva (dificultad para comprender un mensaje que esté formulado en este código).

Por lo que se refiere a los rasgos que más se observan, son los señalados con los números 1-4 según la clasificación de Bernstein y que, implican, según este autor, la dificultad a la hora de realizar formulaciones precisas: sintaxis descuidada, uso predominantemente de oraciones simples,... Sin embargo, hemos de señalar (aunque la explicación se nos escapa) el uso de una sintaxis con más presencia de subordinación en la actividad en la que pusimos a los alumnos en contacto con un código elaborado.

Desde el punto de vista léxico, observamos un continuo uso de palabras comodín, de conectores (siempre los mismos), así como un bajo nivel de abstracción (sólo se constatan algunos abstractos en la actividad de la canción).

Así, puede decirse que sólo vimos algunos rasgos de código elaborado (aunque con un porcentaje muy escaso) en la actividad en la que les pusimos en contacto con este código.

Éstos son los hechos que hemos constatado. Sin embargo, creo que debemos plantearnos cómo cambiarlos. No tenemos los suficientes elementos de juicio como para demostrar que, según pensaba Bernstein, la raíz del fracaso escolar radica en la imposibilidad que tienen los alumnos usuarios de un código restringido para alcanzar el código elaborado, que es el que les imponen en la escuela. Lo que sí hemos visto como algo palpable es que estos alumnos, que manejan sistemáticamente un código restringido, presentan un índice alto de fracaso escolar.

Desde mi compromiso con la disciplina de la Educación Social, me planteo cómo se puede abordar dicha problemática en el ámbito formal, es decir, desde los centros educativos. En primer lugar, considero de vital importancia que la realidad esgrimida en este trabajo sea analizada, discutida e interpretada por todos los agentes sociales, puesto que afecta directamente al orden social. Es decir, se deben conocer los diferentes usos y procesos que influyen en el habla en función del grupo social de pertenencia: código restringido y código elaborado.

Por otro lado, como se puede deducir del presente trabajo, existen determinados prejuicios hacia el código restringido, es decir, actitudes negativas hacia las formas no estándar de comunicación. En este sentido, la Ley de Educación vigente, dentro del currículo de Lengua y Literatura, se fomenta el estudio de las variedades lingüísticas, fomentando el respeto a la pluralidad lingüística. Sin embargo, en la realidad dicha tolerancia no es percibida y, mucho menos, en las aulas.

Los centros educativos se tornan como espacios de encuentro entre alumnos de muy diversos entornos, lo cual da lugar a que se interaccionen en actividades comunes. Esto, en ocasiones, es causa de conflictos, en los que el lenguaje tiene indudablemente un lugar privilegiado. Se hace necesario, por lo tanto, emprender procesos de construcción de convivencia, ahondando en la gestión positiva de los conflictos. En este sentido, si se trabaja con niños, creemos que lo primero y más importante son los propios niños. Esto supone respetar cómo viven sus propios problemas, independientemente del código empleado.

Es recomendable, por lo tanto, generar espacios de integración e intercambio de ideas, en los que los alumnos se expresen como harían en función del código sociolingüístico que tienen adquirido y que, a su vez, se enriquezcan de las aportaciones diversas del resto de sus compañeros, en un ambiente basado en la tolerancia y la equidad. Esto debe ser un proceso progresivo, en el que los alumnos asimilen y acomoden de forma armónica las características del otro código.

En otro orden de cosas, sería beneficioso reconceptualizar el papel que asumen la lectura y la escritura en el ámbito educativo actual. Sería útil que no respondieran a procesos unidireccionales, como tradicionalmente se han concebido.

En este sentido, el alumno ejecuta una mera copia de algo que le es dado, que posteriormente es corregido por el profesor en función de los paradigmas establecidos sobre *lo que es correcto*. En este sentido, es necesario que el alumno se convierta en el protagonista del proceso, y se conciba como productor de ideas (y no como un agente pasivo). En conclusión, perseveramos en que haya un punto de encuentro e intercambio productivo en una doble vertiente: profesor-alumno y alumno-profesor. Esto es beneficioso en cuanto que los niños se sienten parte de un proceso educativo, que les útil y les enriquece, y descubren entonces la necesidad de desarrollarse en el ámbito del lenguaje y, por ende, la necesidad de ampliar sus códigos.

Por último, dado que, según afirma Bernstein, la clase social o el tipo de familia determina el código lingüístico que adquieren los niños, cualquier tipo de intervención tiene que pasar obligatoriamente por una transformación en éste ámbito. Por lo tanto, la participación de los progenitores se hace imprescindible en los procesos de aproximación al código elaborado, para que todos los miembros de la familia aprendan a identificar roles e interpretarlos. Un ejemplo excepcional de lo que comentamos serían las *escuelas de padres*, en las que se favoreciera la creación de sistemas y canales de comunicación entre la institución escolar y familiar, llegando a un entendimiento mutuo, independientemente del código que empleen.

A modo de conclusión y, poniendo el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, consideramos necesario recalcar que *para aprender es necesario emocionarse*.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Valladolid. Revisión del Plan General de Ordenación Urbana de Valladolid. Los barrios de Valladolid. Recuperado el 20 de mayo de 2017, de [file:///C:/Users/Alicia/Downloads/V.C.%20Los%20barrios%20de%20Valladolid\\_Ficha%2002%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Alicia/Downloads/V.C.%20Los%20barrios%20de%20Valladolid_Ficha%2002%20(2).pdf)
- Barel, Y. (1974). *The idea of reproduction*. Futures.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Blas, J.L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Ginebra: Droz.
- Calzada, E., Sacristán, M.L. y Torre, J. (coords.) (2009). *La intervención psicosocial en los puntos de encuentro familiar*. Madrid: FEDEPE.
- Centro Concertado Santa María Micaela (2016). *Proyecto educativo de centro*. Valladolid.
- Diego, S. (2016). España sigue líder de la UE en fracaso escolar. El Confidencial. Recuperado el 1 de junio de 2017, de [http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-04-27/espana-abandono-escolar-union-europea\\_1190898/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-04-27/espana-abandono-escolar-union-europea_1190898/)
- Esperet, E. (1975) *Langage, milieu et intelligence: Conceptions développées par B. Bernstein*. Bulletin de psychologie.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fernández, M. (1988). Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción. *Revista de Educación* 286, 151-165.
- Fernández, M. (2003) Política Educativa. Igualdad de oportunidades y pensamiento político. *Claves de Razón Práctica* (129), 64-69.
- García, F. (1999) *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.

- Krotz, E. (2002). *La Otredad Cultural. Entre Utopía y Ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamíquiz, V. (1976) *Sociolingüística en un habla urbana: Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lastra, Y. (1972). Códigos amplios y restringidos en el español de Oaxaca. México. *Anales de Antropología* 9, 189-207.
- López, H. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Matía, V. (2017). *Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Recuperado el 10 de junio de 2017, de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Morrow, R.A. y Torres, C.A., (2002). *Las teorías de la reproducción social y cultural*. Madrid: Proa.
- Parisi, D. (1970) *Differenza di origine socio-culturale nella produzione in soggetti in età prescolare*. RILA.
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Educación Compensatoria. Recuperado el 2 de marzo de 2017, de <http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/atencion-diversidad/educacion-compensatoria>
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teoría, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial centro de estudios de Ramón Areces, S.A.
- Robinson, W.P. (1978). *Lenguaje y conducta social*. México: Trillas
- Schlienben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Usagui, E. (2005) Durkheim: Conflicto y Educación. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas* (19), 165-182.
- Vigara, A.M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.
- Wittgenstein, L. (1974) *Lecture on Ethics*. Philosophical Review.

## 9. ANEXOS

### **ANEXO I:** *Características del Centro Concertado Santa María Micaela.*

Se trata de un centro educativo de base cristiana, que tiene como finalidad primordial que toda la enseñanza favorezca el crecimiento y la maduración integral de la personalidad del alumnado, en un clima que, garantizando la libertad ideológica y de conciencia, esté configurado por la vivencia cristiana y en constante diálogo entre su fe y su cultura.

Asimismo, la Congregación manifiesta su carisma y misión de Adoración y Liberación atendiendo prioritariamente a los más desfavorecidos, al servicio de la mujer y la juventud. De esta forma, su acción liberadora se concreta programas y proyectos íntimamente relacionados con la responsabilidad y el compromiso social.

El modelo educativo del Centro Concertado Santa María Micaela se define como abierto, tolerante y plural. En otras palabras, posee un profundo compromiso por la integración. Esto se refleja en la atención que presta a la diversidad del alumnado, en todas las áreas, con los apoyos y refuerzos necesarios, con el objetivo de que todas las personas puedan participar en la sociedad en igualdad de condiciones, teniendo los mismos derechos y oportunidades para desarrollarse.

### **ANEXO II:** *Características socioeconómicas del Barrio Circular-Vadillos.*

Según la información que nos aporta el documento *Revisión del Plan General de Ordenación Urbana de Valladolid. Los Barrios de Valladolid*, se articula en torno a las dos plazas que le dan nombre, y supone el límite sureste del Centro Histórico de la ciudad de Valladolid. Respecto a las características socioeconómicas de los ciudadanos del barrio de Circular-Vadillos, se configura como un espacio urbano de borde interior, encajado entre el núcleo central y el eje ferroviario que cruza la ciudad. Se trata de una zona con altos niveles de densidad urbana, en la que se da cabida a una población de 15.316 habitantes. Se trata de un espacio demográficamente maduro, con un índice de envejecimiento del 27%, y de juventud del 9%. Por otro lado, el nivel de población inmigrante representa el 10% de sus residentes, siendo una de las zonas con mayor porcentaje de población inmigrante de Valladolid. Por último, cuenta con un total de 6.718 unidades familiares, lo cual da lugar a un tamaño medio familiar de 2,32 miembros.

**ANEXO III:** Nacionalidades presentes en el Centro Concertado Santa María Micaela.**Tabla 1.**

Nacionalidades presentes en el Centro Concertado Santa María Micaela.

<b>NACIONALIDADES PRESENTES EN EL CENTRO CONCERTADO SANTA MARÍA MICAELA</b>	
<b>PAÍSES</b>	<b>NÚMERO DE ALUMNOS</b>
ARGELIA	2
ARGENTINA	1
BANGLADESH	5
BOLIVIA	4
BRASIL	6
BULGARIA	9
CHILE	1
COLOMBIA	4
ECUADOR	13
ESPAÑA	144
INDIA	1
MARRUECOS	33
PAKISTÁN	7
PARAGUAY	2
PERÚ	4
PORTUGAL	2
REPÚBLICA DOMINICANA	32
EL SALVADOR	2
SENEGAL	1
SIRIA	3
RUMANÍA	6
VENEZUELA	3

**ANEXO IV: Perfil Sociodemográfico de los alumnos.****PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNO 1:**

- Sexo: Varón.
- Edad: 14 años.
- Origen: República Dominicana.
- Periodo de tiempo residiendo en España: 1 año y 5 meses.
- Barrio en el que reside: Vadillos.
- Estructura familiar: Monoparental.
- Edad y ocupación de los miembros de la familia:
  - Madre (33 años). Camarera en una discoteca.
  - Hermana (11 años). Estudiante.
- Actividades de ocio: Hacer deporte (baloncesto) y jugar con la videoconsola.

**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNO 2:**

- Sexo: Varón.
- Edad: 14 años.
- Origen: República Dominicana.
- Periodo de tiempo residiendo en España: 3 años y 2 meses.
- Barrio en el que reside: Circular.
- Estructura familiar: Extensa.
- Edad y ocupación de los miembros de la familia:
  - Abuela (50 años). Ama de casa.
  - Hermano (17 años). Estudiante.
  - Hermana (10 años). Estudiante.
  - Prima (8 años). Estudiante.
- Actividades de ocio: Hacer deporte (baloncesto), ver la televisión y jugar con la videoconsola.

**PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNO 3:**

- Sexo: Varón.
- Edad: 14 años.
- Origen: República Dominicana.
- Periodo de tiempo residiendo en España: 4 años y 5 meses.
- Barrio en el que reside: Vadillos.
- Estructura familiar: Monoparental.

- Edad y ocupación de los miembros de la familia:
  - Madre (37 años). Limpiadora.
  - Hermana (4 años). Estudiante.
- Actividades de ocio: Hacer deporte (baloncesto y patinar) y utilizar el teléfono móvil.

#### **PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNO 4:**

- Sexo: Varón.
- Edad: 15 años.
- Origen: España.
- Barrio en el que reside: Barrio España.
- Estructura familiar: Nuclear extensa.
- Edad y ocupación de los miembros de la familia:
  - Madre (41 años). Desempleada.
  - Padre (42 años). Venta ambulante.
  - Hermana (22 años). Desempleada.
  - Hermano (18 años). Carnicero.
  - Cuñada (19 años). Desempleada.
  - Sobrino (1 año).
  - Primo (10 años). Estudiante.
- Actividades de ocio: Ver la televisión y utilizar el teléfono móvil.

#### **PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNO 5:**

- Sexo: Mujer.
- Edad: 14 años.
- Origen: España.
- Barrio en el que reside: Delicias.
- Estructura familiar: Extensa.
- Edad y ocupación de los miembros de la familia:
  - Abuelo (65 años). Desempleado.
  - Madre (35 años). Limpiadora.
  - Hermana (10 años). Estudiante.
  - Hermana (4 meses).
- Actividades de ocio: Utilizar el teléfono móvil y salir a pasear con sus amigas.

**ANEXO V: Resultados obtenidos.****RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD 1: "¿QUÉ HAS HECHO EL FIN DE SEMANA?"****Tabla 2.**

Producciones orales del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 1</b>	
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas.	"Ya escribí todo".
Elipsis de las preposiciones.	"Y se lo conectó pa' ella todo".
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Y más nada".
Transgresiones morfológicas por analogía.	"¿Más de ahí?".
Uso de clichés.	"Pones más faltas que pepito".
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas	"Yo estaba jugando al fútbol, y después me fui a mi casa a fregar, y después me puse a jugar a la play. Después me fui a montar en bici. Después me fui otra vez a la plaza a jugar. Después perdí, después gané. Y se acabó".
Uso de frases hechas.	"Yo qué sé".
Uso de oraciones suspendidas.	"Pues pollo, la merienda, arroz. Ah... Espera. Qué compré... Y galletas".
Selección rígida y limitada de adverbios.	"No, primero hiciste así, así. Y después, así, así".

**Tabla 3.**

Producciones escritas del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 1</b>
«Yo estaba jugando a la <i>pley 4</i> y fregando, y com mis a migos futbol y balonsesto y despuesme fui a montar en bici. Después me fui otra bez a la plaza ha jugar. Y se acabó.»

**Tabla 4.**

Producciones orales del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 2</b>	
Uso de oraciones suspendidas.	"Yo fui a... A... Espera."
Uso de frases hechas.	"¡Se te ha visto todo el plumero!"
Uso de palabras-comodín.	"Estuve todo el fin de semana en casa, y esas cosas."
Uso de redundancia semántica.	"El sábado bajé debajo de casa, para jugar al baloncesto con mis amigos."
Uso de dequeísmo.	"Yo creo de que estás mintiendo. Siempre lo haces."
Uso de errores en la concordancia.	"Pues eso. Jugué al baloncesto hasta que ese niños me quitó el balón en mis narices."
Uso de estribillos conversacionales.	"Y... Ya no sé qué más decirte. Pues... yo el fin de semana... Eh... Bueno."
Elipsis de las proposiciones.	"Al final fui pal parque, sí."
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinada	"Ese día estaba en casa. Luego en el parque. Jugué al baloncesto. Luego volví a casa. Cené y a dormir."
Dislocaciones sintácticas.	"Tú diría que no quieres hablar."
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"La tarde estuvo bien."

**Tabla 5.**

Producciones escritas del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 2</b>
«El sábado estuve en casa y no hice nada. Bueno, estube en el parque. Luego jugué al baloncesto con mis amigos. Luego volvi a casa, sene y a dormir.»

**Tabla 6.**

Producciones orales del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 3</b>	
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas.	"Dormí, y comí, y vi una película".
Errores en la concordancia.	"Estaba salado, no me gustó, pero a la demás gente sí que la gustó."
Selección rígida y limitada de adverbios.	"Ah, me mandaron a muchos recados, y muchas veces no decían ni gracias, y me dolían mucho los pies".
Dislocaciones sintácticas.	"Y compré unas galletas y me las comí, que tenían fresas por dentro".
Cambio en el uso de las preposiciones.	"Me hicieron buscar unas cerezas donde la tienda de un amigo de mi madre".
Uso de "estribillos conversacionales".	"Entonces, después, resulta que...".
Uso de palabras comodín.	"Tuve que recoger las cosas."
Elipsis de las preposiciones.	"Y me mandó pa la tienda."

**Tabla 7.**

Producciones escritas del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 3</b>
«Nada aburrirme y ver la tele y dormir y comer y cenar y fui donde una amiga de mi madre y comi sopa con arroz y me mandaron a muchos recado fui al quiosco y bolbi a ver la tele y escuche musica y vi <i>Niños grandes 2</i> .»

**Tabla 8.**

Producciones orales del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 4</b>	
Uso de clichés.	"Te lo juro por mi madre".
Elipsis de las preposiciones.	"Pero si no he hecho na".
Cruce sintáctico.	"Pues que no me recuerdo nada."
Dislocaciones sintácticas.	"Yo estuve dando guerra, ver la tele, me levanté de mi cama, en mi casa, me puse a desayunar".
Dislocaciones sintácticas.	" <i>Fast and Furious</i> , que se trata de carreras ilegales, donde le ponen nitrógeno para que corra más deprisa el coche."
Redundancia semántica.	"Me levanté de la cama mía."
Transgresiones morfológicas por analogía.	"Yo, un cinco de cien de que es con v".
Uso de oraciones suspendidas.	"Se reparten dos cartas a cada uno. Y tú, tiras. Y cada uno... Tira... Tira... Y la carta que sea más parecida..."
Uso de impropiedades semánticas.	"Superar tus miedos a que no vuelques."

**Tabla 9.**

Producciones escritas del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 4</b>
«Dargera. Meducho por la noche. Ver la televisión me puse a cenar. Irme la cama 1:30 de la noche. Me levante de la cama mia. Desayune me puse a ver la película de <i>fastan furious</i> & la película se trata de carrera y legales porque preparan coches muy rápidos que le ponen nitrógeno para correr más deprisa y apuestan mucho dinero corriendo con carreras ilegales. Fin.»

**Tabla 10.**

Producciones orales del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ORAL DEL ALUMNO 5</b>	
Uso reiterado de unos pocos conectores y marcadores discursivos".	"Pos si no he dicho nada malo."
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas.	"Yo estos días atrás he salido con mis amigas. Luego, se me ha roto la batería. No puedo jugar con el móvil".
Uso de impropiedades semánticas.	"Hoy me he pegado toda la noche estudiando."
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"Hoy ha sido un asco de clase, porque sí."
Uso de palabras-comodín. Errores en la concordancia.	"Un frase, o un... Una cosa."
Abreviación morfológica.	"Dame los bolis."
Errores en la concordancia.	"Yo creo que esos libros son bueno."
Uso de comparaciones.	"Eres más tonto que un lápiz."

**Tabla 11.**

Producciones escritas del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 5</b>
«Yo salir con mis amigas cuidar a mis hermanas y a mi madre ablando por wuasapp con chicos y chicas: escuchar musica estudiar sociales porque hoy habia un examen y no me sabia nada. Duermo sola, e venido y a sido un asco de Miercoles ayer hubo un problema en clase y a sido todo una tontería, alfin acabo emos terminao siendo amigos.»

**RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD 2: "DESCRIBE EL CUADRO"****Tabla 12.**

Producciones orales del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 1</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"Una mujer con un hombre, un parque, farolas, bancos."
Uso de frases hechas.	"Que le meto una galleta a cada uno."
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Y más nada."
Uso de estribillos conversacionales.	"Pues... que van a trabajar".
Uso de oraciones suspendidas.	"No sé qué más decir... Eh... No sé... No sé más nada."
Uso de dequeísmo.	"Yo creo de que está caminando, solo."

**Tabla 13.**

Producciones orales del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 2</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"Muchos árboles, un camino, lámparas, un banco, una chica y un chico caminando."
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Más nada."
Uso de palabras-comodín.	"Hay cosas en el suelo."
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"Y muchas hojas de colores, mucho marrón, mucho negro y mucho amarillo."
Uso de estribillos conversacionales.	"Así que tengo que decir más... Pues... Bueno, vaya."

**Tabla 14.**

Producciones orales del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 3</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"Árboles, hojas, un charco, lluvia, una pareja con paraguas."
Uso de oraciones suspendidas.	"Y hay... Hay... Charcos."
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Que está lloviendo te dije."
Errores en la concordancia.	"Hay color azules, verde esmeralda, naranja, azul, azul claro, azul oscuro, negro, marrón..."
Uso de abreviaciones morfológicas.	"Ese boli está roto, que lo sepas."

**Tabla 15.**

Producciones orales del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 4</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"Pues un banco, unos árboles, una farola, dos personas con un paraguas."
Uso de comparaciones.	"Aquí hay más colores que nada."
Oraciones suspendidas. Uso de dislocaciones sintácticas.	"Esto si lo ponen en un... En un... museo, ganan dinero."
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"Así está bien."
Uso reiterado de unos pocos conectores y marcadores discursivos.	"Pos yo diría que es bonito."
Uso de frases hechas.	"Y punto."

**Tabla 16.**

Producciones orales del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 5</b>	
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"¡Ah! Es que es así, no es así."
Uso de oraciones incompletas.	"Dos señores, un banco, árboles con muchos globos... Farolas, agua..."
Uso de palabras-comodín.	"No sé cómo se llama esta cosa."
Dequeísmo.	"Me has dicho de que tenía que describirlo."
Uso de frases hechas.	"Pues... No sé, que no tengo ni idea te he dicho."

**RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD 3: COMUNICACIÓN ESPONTÁNEA****Tabla 17.**

Producciones orales del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 1</b>	
Uso de dislocaciones sintácticas.	"¿Pero qué yo voy a robar?"
Uso de clichés.	"¡Diablo! Pero no era así."
Errores en la concordancia.	"No me des ahora los cuaderno."
Uso de pronombres posesivos en vez de pronombres personales.	"Te he dicho que el cuaderno está encima tuyo."
Uso de estribillos conversacionales.	"Bueno, yo paso... Bah."
Uso de abreviaciones morfológicas.	"Ayer estuve viendo una peli y no hice nada."

**Tabla 18.**

Producciones orales del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 2</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"Dos cuadernos...."
Uso de frases hechas.	"Si esto es pan comido."
Uso de dislocaciones sintácticas.	"El iPhone. Y fue que tú no lo usas."
Uso de clichés.	"Mamahuevo."
Oraciones suspendidas.	"Dale, qué sueño tengo... tenía... Tengo."
Uso de frases hechas.	"Sí, que hay muchos buitres por aquí."

**Tabla 19.**

Producciones orales del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 3</b>	
Uso de clichés.	"Esa señora tenía cara de necesitar un buen..."
Uso de frases hechas.	"Me tienes hasta las narices."
Selección rígida y limitada de adjetivos.	"Sí, esa actividad me parece guay, por eso voy a hacerla."
Uso de palabras-comodín.	"He hecho matemáticas y esas cosas."
Redundancia semántica.	"Vas a tener un problema problemón con el examen."

**Tabla 20.**

Producciones orales del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 4</b>	
Uso de transgresiones morfológicas.	"Enga, ¿Cuántos temas has hecho?"
Uso de dislocaciones sintácticas.	"A llevarle el ordenador solamente. Flipas."

Uso de transgresiones morfológicas por analogía.	"Puede que haiga algo."
Uso de frases hechas.	"Antes me costaba mazo."
Uso de clichés.	"Que la policía es mala, ¿eh?"
Uso de oraciones suspendidas.	"Cuando me mira seria, la miro... Y me dice luego... ¿Qué me mirabas? Pues... Eh... Ah, ¡ya! Estuve a punto de decirle: Lo guapa que eres."

**Tabla 21.**

Producciones orales del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 5</b>	
Uso de impropiedades semánticas.	"Como no te mueras nunca, te hago morir yo."
Elipsis de las preposiciones.	"Me voy pal baño."
Uso de dequeísmo.	"Yo pienso de que eso que dices está mal."
Uso de comparaciones.	"Eres más tonto que un lápiz."

**RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD 4: "¿QUÉ TE TRANSMITE LA CANCIÓN?"****Tabla 22.**

Producciones orales del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 1</b>	
Uso de transgresiones morfológicas. Errores en la concordancia. Uso de palabras comodín. Uso restringido de adverbios y adjetivos.	"Que la mujer quería cambiar el mundo para que no haiga tanta violencia y tanta cosa. Y que no haiga más abuso pegándole a las mujeres y tantos niños."
Uso de oraciones suspendidas.	"Yo digo que del bulling o... No sé... Algo así."

Error morfológico.	"Y tantos maltratos."
Uso de abreviaciones morfológicas.	"Y na' más."

**Tabla 23.**

Producciones escritas del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 1</b>
<i>«Yo creo que la mujer queria cambiar elmundo paraque no aiga tanta violencia. Ay muchos abusos hasia las mujeres y los niños.»</i>

**Tabla 24.**

Producciones orales del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 2</b>	
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas. Uso de estribillos conversacionales.	"No sé. No tendrá amigos. Yo que sé. Será de la guerra. Por las guerras."
Uso de aforismos.	"Cero machistas."
Uso de oraciones suspendidas.	"Y... pues eso, se siente sola... No... No tiene a nadie en el mundo... Eso es lo que creo."
Uso de palabras-comodín.	"Que la han pegado y tal."

**Tabla 25.**

Producciones escritas del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 2</b>
<i>«Yo creo que se siente sola porque no tiene ha nadie en el mundo. »</i>

**Tabla 26.**

Producciones orales del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 3</b>	
Uso de oraciones suspendidas. Uso de oraciones incompletas.	“Estaba hablando del maltrato a la mujer. Y... No sé.... Eh... Sí, y de la contaminación.”
Uso de impropiedades semánticas. Redundancia semántica.	“Que la mujer quiere borrarlo todo... Romperlo todo. Y reconstruirlo, para empezarlo de nuevo. Quería olvidarse de todo... Y reconstruirlo de nuevo. Del maltrato que la hacía.”
Uso de comparaciones.	“Yo creo que está más sola que la nada.”
Uso de abreviaciones morfológicas.	“Además eso lo he visto yo en las pelis.”
Uso de transgresiones morfológicas por analogía.	“Y dejarle ha sido lo más bueno para ella.”

**Tabla 27.**

Producciones escritas del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 3</b>
«Yo creo que esa mujer quiere borrarlo y romperlo todo. Y reconstruirlo para empezarlo de nuevo. Quería olvidarse de todo porque la maltrataban.»

**Tabla 28.**

Producciones orales del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 4</b>	
Redundancia semántica.	“Que quería cambiar el mundo. Quería cambiar todo el mundo.”
Errores en la concordancia.	“Para pasar una vidas mejores y volver a hacerlo de nuevo. Fin.”

Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas.	“Porque ella se siente mal. No está dentro de su cuerpo. Era como un fantasma. Quería estar dentro de su cuerpo, no volando.”
Elipsis de las preposiciones.	“Eso es lo peor pa ella.”

**Tabla 29.**

Producciones escritas del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 4</b>
«Ella queria cambiar el mundo todo. Queria una vida mejor.»

**Tabla 30.**

Producciones orales del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 5</b>	
Uso de estribillos conversacionales.	“Que no he entendido nada. Y, pues... No sé... No sé.”
Uso de dislocaciones sintácticas.	“Yo que quieres que te diga... Yo no he entendido nada. No sé de qué va.”
Uso de frases hechas.	“Pues si sabe cantar, ¡hijo! Sale hasta las estrellas.”
Errores en la concordancia.	“Ella es de esa chicas que me gustan.”

**Tabla 31.**

Producciones escritas del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNO 5</b>
«Nose nada.»

## **RESULTADOS OBTENIDOS DE LA ACTIVIDAD 5: RECOLECTANDO INFORMACIÓN**

**Tabla 32.**

Producciones orales del alumno 1.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 1</b>	
Uso de impropiedades semánticas.	"Procedo de Domincana."
Uso de frases hechas.	"¡Diablo!", "Ñema".
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Que te le conteste qué."
Uso de oraciones incompletas.	"Si es que yo no qui... No quiero decir lo mío, porque... Es que es una cosa muy..."

**Tabla 33.**

Producciones orales del alumno 2.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 2</b>	
Uso de oraciones incompletas.	"La televisión, jugar al móvil..."
Uso de impropiedades semánticas.	"Yo tengo tres años en España."
Uso de frases hechas.	"¡Ay, dios mío!" "Pues le pegó a palos. Y se fue de casa."
Uso de clichés.	"Que te debe dinero, huevón."

**Tabla 34.**

Producciones orales del alumno 3.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 3</b>	
Uso de dislocaciones sintácticas.	"Dígame, ¿dónde usted trabaja?"
Uso de frases hechas.	"A ver, estamos en España. ¿No te has dao cuenta o qué?"
Uso de oraciones incompletas.	"Ahora me toca a mí. Yo... Mi familia... Somos tres. Mi hermana es mi

	hermanastra.”
Uso de estribillos conversacionales.	“¿Que siga? ¡Ah! Bueno, la verdad es que... Bah, nada.”

**Tabla 35.**

Producciones orales del alumno 4.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 4</b>	
Uso mayoritario de oraciones simples, coordinadas o yuxtapuestas, en vez de subordinadas.	“En mi casa vive mucha gente. Mi madre, mi padre, mis hermanos... Hasta mi sobrino. Es un bebé. Todos juntos.”
Cambio en el uso de las preposiciones.	“Mi hermano está a trabajar.”
Uso de aforismos.	“Mira, Alicia, lo hecho, hecho está.”
Uso de palabras-comodín.	“Cuando me pases ese cacharro, lo hago.”

**Tabla 36.**

Producciones orales del alumno 5.

<b>PRODUCCIONES ORALES DEL ALUMNO 5</b>	
Uso de oraciones suspendidas.	“Vivo con... Con... mi abuelo. Eh... Mis dos hermanas y, bueno, mi madre.”
Uso de frases incompletas.	“Ay, como no te calles.”
Uso de dequeísmo.	“No me puedo creer de que no lo sepas.”

**ANEXO VI: Obra de Leonid Afrémov.**