



**FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**Desigualdad social en el proceso de enseñanza: un
acercamiento desde la Sociología del Lenguaje al
problema de la reproducción cultural**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y
Título Profesional de Socióloga

FRANCISCA NATALIA MENA VERGARA

Profesor Guía: Nicolás Fuster Sánchez
Septiembre, 2017

SERPENTÍN: Cuando yo dirijo mi pensamiento hacia usted, éste se refleja en su espíritu en la medida en que encuentra en él ideas correspondientes y palabras adecuadas. Mi pensamiento se expresa en palabras, en palabras que usted parece entender; se viste con su propia lengua, con sus frases habituales. Muy probablemente, las personas que le acompañan entienden lo que yo digo, cada una con sus diferencias individuales de vocabulario y de elocución.

BARNSTAPLE: Y por esto a veces, por ejemplo (...) cuando usted se eleva hasta ideas de las que nuestros espíritus ni tan sólo sospechan su existencia, no entendemos nada.

H. G. WELLS,
Monsieur Barnstaple chez les Hommes-Dieux

AGRADECIMIENTOS

A veces, los viajes se extienden más de lo que quisiéramos. A veces hay que aprender a adaptarse a los imprevistos. A pesar de todo, abrazo esta experiencia y los innumerables aprendizajes que me deja. Porque el tiempo da perspectiva y soy capaz de aceptarlo; porque conocí a otros, a otras que me estremecieron y me ayudaron; porque me conocí también.

Agradezco, especialmente, a mis padres. Gracias por darme tiempo, por sostenerme y por apoyarme siempre. Gracias por todos los esfuerzos que han hecho por nuestra familia. A mi mamá, por escucharme y aconsejarme. A mi papá, por permitirme desarrollar este trabajo sin preocupaciones. A mi hermana, por ofrecerme siempre su ayuda y entender mis ausencias.

También agradezco a mi compañero, Gianluca, por su paciencia y amor incondicional, por empujarme siempre a hacer más y por hacer conmigo “lo que la primavera hace con los cerezos”.

Finalmente, agradezco a mi profesor guía, Nicolás Fuster, por su confianza y trabajo. No solo me permitió desarrollar la investigación que me imaginaba, sino que además me contuvo en los momentos de inseguridad. Gracias por su apoyo y su ojo crítico.

A todos y todas quienes fueron parte de este largo viaje, gracias.

RESUMEN

La presente investigación se ha propuesto conocer la manera en que opera la (re)producción de los capitales lingüísticos de estudiantes de cuarto año básica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, donde la transmisión unilateral del discurso pedagógico y la posición pasiva que ocupan los y las estudiantes tienen como consecuencia la profundización de las desigualdades sociales y el ejercicio de la violencia simbólica a través de las distinciones entre lenguaje legítimo e ilegítimo.

Para llevar a cabo el propósito de la investigación se realizó un estudio de casos con un diseño cualitativo en un establecimiento municipal y otro particular de la comuna de Valparaíso. Desde un enfoque articulado entre Sociología de la Educación y del Lenguaje, se utilizaron dos técnicas de producción de datos: observación participante durante el transcurso de la asignatura y entrevistas semi-estructuradas, para luego analizar los datos desde la estrategia metodológica de la triangulación intra-métodos.

Todo lo anterior nos permitió comprender, desde la perspectiva de la Sociología del Lenguaje, cómo las desigualdades sociales se manifiestan y, en determinados casos, condicionan los procesos educativos.

PALABRAS CLAVE: Capitales lingüísticos, proceso de enseñanza, desigualdad social, reproducción cultural.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I:	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	11
1. El sistema educativo chileno actual: sus orígenes	11
1.1. Orientación economicista	12
2. El dialéctico proceso de enseñanza	13
2.1. El lugar del lenguaje	14
3. Objetivo general	15
4. Objetivos específicos	15
5. Hipótesis	16
6. Relevancia práctica	16
CAPÍTULO II:	
MARCO TEÓRICO	17
1. ESTADO DEL ARTE	17
1.1. La relación Lenguaje-Educación	17
1.2. Las interacciones áulicas	19
2. LA COMUNICACIÓN COMO UN PROCESO SOCIAL	20
2.1. Aprender a hablar	21
2.2. Lenguaje y cultura	22
3. ¿SOCIOLINGÜÍSTICA O SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE?	23
3.1. Enfoques clásicos	23
3.2. Sociología del Lenguaje	24
3.3. Etnografía del Habla	25
3.3.1. Comunidad lingüística	25
3.3.2. Competencia comunicativa	27
3.3.3. Contexto	29
3.3.4. Situación comunicativa	30
3.3.5. Evento comunicativo	30
3.3.6. Acto comunicativo	30
3.3.7. Componentes del acto comunicativo	31
3.3.8. Interferencia sociolingüística	32
3.4. El mercado y el capital lingüístico	34
3.4.1. Espacio social y campo	34
3.4.2. El capital y sus formas	36
3.4.3. El capital cultural	37
3.4.4. El mercado lingüístico	39
3.4.5. El poder simbólico y el capital lingüístico	39

4. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	41
4.1. Enfoques clásicos	41
4.2. Teorías de la reproducción.....	42
4.2.1. Fundamentos neo-marxistas	43
4.2.2. Teorías de la resistencia	44
4.2.3. El enfoque de la reproducción cultural	45
5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA	47
5.1. Modelos de enseñanza	47
5.2. Pedagogos, estudiantes: los agentes.....	48
5.3. El aula como campo.....	48
5.4. El lenguaje como mediador	48

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO	50
1. Tipo de estudio.....	50
2. Tipo de diseño.....	50
3. Universo y muestra	51
4. Técnica de producción de datos.....	54
4.1. Observación participante.....	54
4.2. Entrevistas semi-estructuradas	54
5. Técnica de análisis de datos	55
5.1. Análisis de datos etnográficos.....	55
5.2. Análisis comunicativo	55
5.3. Análisis de contenido.....	56
6. Calidad del diseño.....	57
7. Condiciones éticas	57

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	59
1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS	59
1.1. La Scuola Italiana “Arturo dell’Oro” de Valparaíso	59
1.2. La Escuela Municipal Básica “España” de Valparaíso	61
2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: La clase a través del aula.....	63
2.1. Scuola Italiana.....	63
2.1.1. Prácticas	64
2.1.1.1. Estrategias didácticas.....	64
2.1.1.2. Estrategias discursivas.....	67
2.1.2. Interacciones	69
2.1.2.1. Direccionalidad de las interacciones	69
2.1.2.2. Autoridad	71
2.1.3.Lenguaje	73

2.1.3.1. Capital lingüístico	73
2.1.3.2. Interferencias sociolingüísticas.....	74
2.2. Escuela España	75
2.2.1. Prácticas	75
2.2.1.1. Estrategias didácticas.....	75
2.2.1.2. Estrategias discursivas.....	78
2.2.2. Interacciones.....	80
2.2.2.1. Direccionalidad.....	80
2.2.2.2. Autoridad	81
2.2.3. Lenguaje	84
2.2.3.1. Capital lingüístico	84
2.2.3.2. Interferencias sociolingüísticas.....	85
2.3. Síntesis del análisis etnográfico	87
3. ETNOGRAFÍA DEL HABLA: El aprendizaje de las situaciones comunicativas.....	87
3.1. Scuola Italiana.....	88
3.1.1. Situación nº 1: El deber del orden	88
3.1.2. Situación nº 2: ¿Todos quieren seguir las reglas?	89
3.1.3. Situación nº 3: Correcciones de forma y de fondo	90
3.2. Escuela España	92
3.2.1. Situación nº 1: La importancia de la disciplina	92
3.2.2. Situación nº 2: ¿Todos saben lo que hay que hacer?	93
3.2.3. Situación nº 3: Ejemplificar para definir	95
3.3. Síntesis del análisis comunicativo	96
4. ENTREVISTA A LAS DOCENTES: El contraste entre el “hacer” y el “decir”	97
4.1. Scuola Italiana.....	97
4.1.1. Prácticas	97
4.1.2. Interacciones	98
4.1.3. Lenguaje	100
4.2. Escuela España	102
4.2.1. Prácticas	102
4.2.2. Interacciones.....	104
4.2.3. Lenguaje	105
4.3. Síntesis del análisis de contenido	107
5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	108
5.1. Las prácticas dentro del proceso de enseñanza	108
5.2. Las interacciones áulicas	111
5.2.1. Entre niveles de jerarquía.....	111
5.2.2. Entre pares	113
5.3. Las interferencias sociolingüísticas	113
5.4. El capital lingüístico	115
6. REFLEXIONES FINALES	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: “Criterios de selección de la muestra” ..	51
Tabla 2: “Escuelas municipales en la categoría ‘elegibles’” ..	52
Tabla 3: “Escuela particular en la categoría ‘elegible’” ..	53
Tabla 4: “Muestreo por técnica de producción de datos” ..	53
Tabla 5: “Síntesis análisis etnográfico”. Fuente: Elaboración propia.....	87
Tabla 6: “Síntesis análisis comunicativo”. Fuente: Elaboración propia.....	96
Tabla 7: “Síntesis del análisis de contenido”. Fuente: Elaboración propia..	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: “Resumen marco metodológico” ..	57
Figura 2: “Proceso de la clase Scuola Italiana” ..	64
Figura 3: “Didáctica Scuola Italiana” ..	65
Figura 4: “Estrategias discursivas Scuola italiana” ..	68
Figura 5: “Interacciones Scuola Italiana” ..	70
Figura 6, “Ejercicios de control Scuola Italiana” ..	71
Figura 7: “Interferencias sociolingüísticas Scuola Italiana” ..	74
Figura 8: “Proceso de la clase Escuela España” ..	76
Figura 9: “Estrategias didácticas Escuela España” ..	77
Figura 10: “Estrategias discursivas Escuela España” ..	78
Figura 11: “Interacciones Escuela España” ..	81
Figura 12: “Ejercicios de control: Escuela España” ..	83
Figura 13: “Interferencias sociolingüísticas Escuela España” ..	85
Figura 14: “Contextualización situación n° 1, Scuola Italiana” ..	88
Figura 15: “Normatividad situación n° 1, Scuola Italiana” ..	89
Figura 16: “Contextualización situación n° 2, Scuola Italiana” ..	89
Figura 17: “Normatividad situación n°2, Scuola Italiana” ..	90
Figura 18: “Contextualización situación n°3, Scuola Italiana” ..	91
Figura 19: “Normatividad situación n° 3, Scuola Italiana” ..	91
Figura 20: “Contextualización situación n°1, Escuela España” ..	92
Figura 21: “Normatividad situación n°1, Escuela España” ..	93
Figura 22: “Contextualización situación n°2, Escuela España” ..	93
Figura 23: “Normatividad situación n° 2, Escuela España” ..	94
Figura 24: “Contextualización situación n° 3, Escuela España” ..	95
Figura 25: “Normatividad situación n°3, Escuela España” ..	96

INTRODUCCIÓN

Los procesos educativos son inherentemente comunicativos. La relación entre docente y estudiantes y sus interacciones están mediadas por las formas en que utilizan el lenguaje y, por lo tanto, por relaciones de poder y control. La manera en que el conocimiento es transmitido afecta los procesos de enseñanza, por causa de que requiere de la posesión de determinadas herramientas para acceder adecuadamente a éste, por lo tanto, el papel de la escuela y los docentes es crucial.

Además, la alta estratificación del sistema educativo chileno de acuerdo con el nivel socioeconómico de los estudiantes contribuye a profundizar el problema, ya que favorece la desigual distribución de los recursos simbólicos. El lenguaje es, precisamente, uno de esos recursos y, como tal, tiene un papel fundamental en el proceso de enseñanza. No solamente porque funciona como un mediador entre docentes y estudiantes o porque permite que los últimos decodifiquen el mensaje que es entregado por los primeros, sino porque tiene la capacidad de revestir de poder simbólico a quienes hacen uso de éste de manera adecuada. En este sentido, el recurso del lenguaje se convierte en capital lingüístico, en la medida en que permite la conformación de mercados lingüísticos y su propia acumulación.

Sabemos de antemano que la socialización primaria, las condiciones materiales de existencia y la herencia cultural de las familias confluyen en la adquisición de este capital, pero tanto la familia como la escuela tienen un papel importante en este aspecto. Como institución formadora de sujetos sociales, la escuela aporta manteniendo y perpetuando los efectos de los factores mencionados: esto es lo que se conoce como reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1996). Teniendo esto en cuenta, consideramos necesario comprender cómo opera la reproducción de los capitales lingüísticos dentro del proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

La presente investigación se compone de cuatro capítulos. En el primero, titulado "*Formulación del problema*", se muestran los antecedentes teóricos, históricos y empíricos que dan forma al problema planteado por el estudio. Se comienza caracterizando al sistema educativo chileno, comentando el proceso de modernización y los efectos que ha tenido para continuar con una descripción del proceso de enseñanza y la relación de éste con el lenguaje.

El capítulo II ("*Marco Teórico*") contiene los conceptos que delimitan las herramientas teóricas con las que abordamos el problema y, por ende, es el lente con el que observamos nuestro objeto de estudio. Éste se encuentra dividido en tres secciones: el estado del arte, la Sociología del Lenguaje y la Sociología de la Educación. En la primera parte, se revisan algunas de las investigaciones que sirvieron de guía, sobre todo en los aspectos metodológicos. En la segunda parte, se trabajan los conceptos asociados a la Sociología del Lenguaje, en donde se repasan algunas

discusiones sobre las delimitaciones de la subdisciplina y las implicaciones sociales del uso del lenguaje. En la tercera parte y final, se presentan las principales líneas teóricas asociadas a la Sociología de la Educación, centrándonos en las teorías de la reproducción y, más particularmente, en la reproducción cultural, además de detenernos en algunas definiciones importantes asociadas al proceso de enseñanza.

La metodología utilizada se describe detenidamente en el capítulo III, titulado "*Marco Metodológico*". El diseño tiene un alcance descriptivo-interpretativo dentro del paradigma cualitativo. Se enmarca en el enfoque etnometodológico, siendo un estudio de casos opuestos. Para llevarse a cabo, trabajamos con dos establecimientos educacionales con distintos tipos de dependencia: la Scuola Italiana (colegio particular) y la Escuela España (escuela municipal). Las técnicas de producción de datos utilizadas son la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas, mientras que en el análisis utilizamos la triangulación intra-métodos, compuesta por un análisis etnográfico, un análisis comunicativo y un análisis de contenido.

Por último, en el capítulo cuatro ("*Análisis de los datos*") se presentan los resultados ordenados de acuerdo con el tipo de técnica de análisis. Además, cabe destacar que dentro de cada apartado se trabajan los establecimientos por separado, entendiendo que la intención es realizar un contraste entre ellos. Finalmente, este apartado termina con los resultados obtenidos estructurados en torno a los objetivos de la investigación, así como también con algunas líneas de investigación emergentes a propósito del trabajo realizado.

CAPÍTULO I:

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1. El sistema educativo chileno actual: sus orígenes

La educación ha sido para nuestro país un problema históricamente no resuelto (García-Huidobro & Bellei, 2003). La labor pedagógica, la accesibilidad, la cobertura y la calidad del sistema de educación han sido, desde siempre, las principales piedras de tope para avanzar en la materia, siendo la desigualdad en todos sus formatos la característica que cruza la historia de la educación en Chile.

Sin embargo, el sistema educativo chileno tal y como hoy lo conocemos tiene sus orígenes en la dictadura militar (Cox, 2003, pág. 2). Durante el año 1981 se aprobó la reforma que configuraría un nuevo modelo educativo, pionero en el mundo, que modificaba dos ejes primordiales (Cornejo, 2006, pág. 116): por un lado, el financiamiento, que se concreta en la liberalización del mercado educativo, introduciendo el mercado y abriendo las puertas a la inversión privada y, además, en la creación del voucher o “sistema de subsidio portable”; por otro lado, se modificó la gestión administrativa del sistema, lo que fue conocido como “municipalización”, es decir, la descentralización de la tradicional gestión administrativa del Estado por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC) y el traspaso de sus facultades a las respectivas Municipalidades de cada comuna.

Durante la década de los '90, pero en general durante todo el siglo XX, la preocupación de las políticas públicas estuvo orientada al mejoramiento de la cobertura del acceso a la educación (Cox, 2003, pág. 4) y, por lo tanto, todos los esfuerzos políticos fueron puestos allí. Durante el gobierno de Ricardo Lagos, en el año 2003, se consiguió la obligatoriedad de los 12 años de enseñanza, sin embargo, la cobertura no parecía ser suficiente. Una vez alcanzado el piso mínimo, el foco se trasladó hacia las políticas de calidad. En primer lugar, debido a los abrumadores resultados obtenidos por el país en las pruebas estandarizadas como el SIMCE y las internacionales como TIMMS, durante los años 1999 y 2000 y, en segundo lugar, por la enorme fuga de la matrícula de los colegios municipales debido a la aparición de los establecimientos privados subvencionados (Berner & Bellei, 2011, pág. 69).

A través de los años, y con la inclusión dentro del mapa político de los Movimientos Estudiantiles (Secundario en el 2006 y Universitario en el 2011), la temática de la educación ha alcanzado protagonismo, tanto en la agenda gubernamental como en la agenda civil (Larroulet & Montt, 2010, pág. 22). Esto ha permitido poner en la palestra no sólo las condiciones y las formas en las que funcionan los establecimientos, sino que además ha permitido cuestionar la educación en sus términos más profundos.

1.1. Orientación economicista

Una de las modificaciones que se han suscitado a propósito del giro neoliberal que tomó el proceso de modernización de la educación chilena (Rubilar, 2003, pág. 359) es la inclusión de prácticas pedagógicas enmarcadas dentro de lógicas competitivas. Desde las pruebas estandarizadas (tanto a docentes como al alumnado), hasta las modificaciones del Estatuto Docente. Por otro lado, y como consecuencia de los consejos recibidos por las instituciones internacionales financieras (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional), las reformas tuvieron una tendencia economicista en cuanto a la modificación de los objetivos de la Educación (Cornejo, 2006) que condujeron a que ésta se entendiera más que como un mecanismo de desarrollo personal, como una forma de generar valor agregado (a propósito del apogeo de la teoría del capital humano) (León, 2003, pág. 43) para conseguir mejores remuneraciones y ser parte de la tan deseada movilidad social.

Pero la promesa de la movilidad social sigue sin ser cumplida y las demandas por la igualdad de oportunidades sin ser escuchadas. Esto último es un fenómeno que ocurre con una tendencia mayor en la región Latinoamericana (Bello, 2013, pág. 66). Lo que está detrás de ello es que, a pesar de las reformas impulsadas durante las últimas décadas y el aumento del gasto público (y sobre todo privado) en el sector, existe una gran deuda en cuanto a los resultados, además de que, en términos de aprendizaje, los puntajes obtenidos por el país -bien sea en las pruebas estandarizadas nacionales o en las internacionales- muestran con mucha claridad que existe un problema no resuelto.

Lo anterior queda expuesto en el Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012 (MINEDUC, 2012), donde se dan a conocer los resultados generales del estudio y se comprueba que luego de 12 años de evaluación el país se posiciona como el mejor de la región, no obstante, sus resultados (448 puntos) están muy lejos de alcanzar el promedio de los países de la OCDE (500 puntos). Las diferencias obtenidas en los resultados muestran una clara incidencia del nivel socioeconómico y cultural, en vista de que los mejores resultados son obtenidos con claridad por los establecimientos particulares pagados, siendo éste “el gran desafío para el sistema educativo de Chile” (MINEDUC, 2012, pág. 7).

Finalmente, es reconocido incluso por el Organismo Internacional de la OCDE en su informe del 2004, que “el experimento del mercado educacional no ha producido el progreso en aprendizajes ni el ahorro de costos visualizado por sus defensores” (OCDE, 2004, pág. 192), siendo uno de los primeros antecedentes sobre literatura internacional comparada que además señala la estratificación por clase del sistema escolar (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012, pág. 42). Un ejemplo de ello es que analizando los resultados del SIMCE el puntaje promedio del nivel socioeconómico bajo (225 puntos) es 75 puntos más bajo que el puntaje promedio del nivel socioeconómico alto (300 puntos) (Biblioteca del Congreso Nacional, 2012, pág. 50).

Esto nos lleva a pensar, en primer lugar, que las dificultades presentadas por los y las niñas de estratos socioeconómicos bajos en el rendimiento académico no son posibles de asimilar a alguna deficiencia cognitiva (Terigi, 2009, pág. 31) pero tampoco podemos reducir este fenómeno complejo y multifactorial a una cuestión de carácter básico como el poder adquisitivo de la familia de pertenencia.

En el país, las desigualdades socioeconómicas no sólo no han disminuido, sino que se han acrecentado a partir de la extensión de las reformas neoliberales de fines del siglo XX (Puga, 2011, pág. 215), lo que tiene como consecuencia la profundización del problema. Lo anterior apunta a que la desigualdad social del país y la evidente estratificación del sistema educativo interfieren en el rendimiento académico y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en el nivel socioeconómico bajo.

2. El dialéctico proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza en general, y en particular la relación entre el o la docente y el alumnado, están mediados por la comunicación (Infante, 2007). El modelo actual se centra en la transmisión del conocimiento del docente y, por ende, el foco está puesto más en la enseñanza que en el aprendizaje (Soubal, 2008, pág. 312). El estudiante es entendido dentro de este proceso comunicativo como un sujeto pasivo, que recibe los *saberes* de un otro: el docente. Es un aprendiz que, como describe muy bien Gloria Infante, “tiene que llegar a saber *algo* (tal es la meta de la educación para muchos), pero ese *algo* es el resultado de un proceso que no se nos enseña; se reduce, entonces, el saber a un simple repetir o reproducir” (2007, pág. 31). El estudiante, dicho de otra manera, es el receptor de un mensaje que debe decodificar sin poseer necesariamente las herramientas para llevar a cabo dicha tarea o, para ser más precisa, con herramientas que los y las niñas poseen en diferentes medidas.

Los usos del lenguaje –como una de aquellas herramientas a las que se hace referencia- “deben su valor propiamente social al hecho de que tales usos tienden a organizarse en un sistema de contrastes que reproducen las diferencias sociales en el orden simbólico” (Corrales, 2003, pág. 239). La escuela, por lo tanto, es un espacio donde las diferencias (de capital cultural, lingüístico, de nivel de ingresos económicos, etc.) y las desigualdades sociales están en constante interacción. Éstas afectan los procesos educativos, que no están preparados para abarcar ese nivel de complejidad y que terminan por reproducirlas (Reimers, 2000, pág. 24), produciéndose un círculo vicioso que impacta de manera directa los procesos de aprendizaje de los y las niñas.

A todo lo anterior debemos sumarle el hecho de que el proceso de enseñanza en la práctica no es un proceso dialéctico en el que enseñanza y aprendizaje se nutran uno del otro, sino que, como se decía anteriormente, el foco está puesto en la enseñanza como proceso y el aprendizaje queda relegado al lugar de un mero resultado (Acosta, 2009). Esto se observa en la rígida delimitación impuesta a la clase por el currículo. No obstante, el currículo no habla por sí solo: el docente se ve obligado a mantener una comunicación unidireccional con los y las estudiantes (Soubal, 2008,

pág. 312) y a controlar, desde los límites del currículo, los contenidos de la clase y también el proceso de enseñanza en general, convirtiéndolo en un proceso excluyente.

En este sentido, cobra importancia el proceso de socialización primaria de los niños y niñas debido a que, desde una perspectiva de clase, las diferencias culturales están determinadas por los niveles socioeconómicos de las familias de las que se forma parte (Noriega, Carvajal, & Grubits, 2009, pág. 103), lo que a su vez incide sustancialmente en la transmisión del capital cultural. Tomando en cuenta la persistente estratificación del sistema escolar chileno, éste debiese ser capaz de compensar las diferencias entre el capital cultural con el que ingresan los y las niñas, sobre todo de aquellos que provienen de niveles socioeconómicos bajos (Brunner, 2000, pág. 3).

2.1. El lugar del lenguaje

La desigual distribución de los recursos simbólicos, expresados de manera evidente en el lenguaje, es un problema que afecta de manera directa al sistema educativo, en tanto que éste es utilizado como la herramienta primordial del proceso educativo. En especial en los primeros niveles educativos, las y los estudiantes transitan en un constante proceso de apropiación de las herramientas de representación, proceso que determinará sus capacidades para producir y reproducir nuevo conocimiento; tal como lo menciona Corrales “dicho proceso será productivo cuanto más el sujeto se apropie del concepto y no se quede simplemente en la reproducción del símbolo” (2003, pág. 238).

Si bien el dominio de la lengua es una cuestión que se sigue perfeccionando a lo largo de la vida, es en los primeros años en los que se forman las bases a través de las cuales dicho perfeccionamiento podrá desarrollarse. En la etapa de la educación parvularia, los niños y niñas deben comprender y dominar al menos algunas áreas del lenguaje, como la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica (MINEDUC, 2007). En el caso del primer ciclo básico de enseñanza, las competencias tienen que ver más con la utilización del lenguaje, es decir, “que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse a una sociedad” (MINEDUC, 2007).

Según los resultados del último SIMCE en la prueba estandarizada de comprensión de lectura, las distancias entre los puntajes de hombres y mujeres han disminuido, sin embargo, este emparejamiento se debe a una baja de 12 puntos en los puntajes de los estudiantes y al estancamiento de los de ellas, en comparación con los resultados del año anterior (Miranda & González, 2016). Resulta preocupante cuando complementamos esta información con los resultados de la Evaluación Internacional de las Competencias en Adultos realizado por la OCDE, que arroja datos preocupantes en torno a las competencias de comprensión lectora y razonamiento matemático, con un 67% de la población adulta presentando un bajo desempeño en alguna de las dos

competencias mencionadas, mientras que el 48% presenta un bajo desempeño en ambas competencias (Centro de Estudios MINEDUC, 2016).

De acuerdo con Gomendio (EFE, 2016), directora adjunta del Directorio de Educación y Habilidades de la OCDE, el bajo desempeño de Chile en estas competencias puede tener una incidencia negativa tanto en el ámbito productivo del país, como también podría influir en la baja participación política de la ciudadanía.

Cabe destacar que los resultados muestran algunas diferencias importantes. Factores como el nivel de estudio de los padres o el acceso a la Educación Superior afectan directamente los puntajes alcanzados, lo que en un país como el nuestro se traduce inevitablemente en diferencias socioeconómicas.

Dicho lo anterior, es de vital importancia acercarse al fenómeno del lenguaje, entendiéndolo como un recurso simbólico desigualmente distribuido, para comprender desde otra perspectiva la manera en que los procesos de enseñanza son afectados por las desigualdades sociales, particularmente en un sistema educativo en el cual la segmentación socioeconómica es tan marcada. Todo esto nos lleva a formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo opera la (re)producción del capital lingüístico en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para cuarto año básico en colegios con distintos tipos de dependencia de la comuna de Valparaíso?

3. Objetivo general

Comprender la (re)producción del capital lingüístico en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para cuarto año básico en colegios con distintos tipos de dependencia de la comuna de Valparaíso.

4. Objetivos específicos

- a. Describir las *prácticas de docentes y estudiantes* en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y comunicación de acuerdo con el tipo de dependencia del establecimiento.
- b. Caracterizar las *interacciones áulicas* dentro del proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de acuerdo con el tipo de dependencia del establecimiento.
- c. Analizar las *interferencias sociolingüísticas* que ocurren en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de acuerdo con el tipo de dependencia del establecimiento.
- d. Identificar los *capitales lingüísticos* de las y los estudiantes de 4to año básico de acuerdo con el tipo de dependencia del establecimiento.

5. Hipótesis

La transmisión unidireccional del discurso pedagógico genera que las interferencias sociolingüísticas repercutan en el proceso de enseñanza de los y las alumnas, en la medida en que las interacciones áulicas unidireccionales y limitadas no permiten que ellos ejerciten el lenguaje oral y su uso en contextos formales y, por lo tanto, se vean limitados a utilizar el que manejan en contextos informales y así reproducir sus capitales lingüísticos.

6. Relevancia práctica

Analizar el sistema educativo chileno a través del enfoque de la Sociología del Lenguaje contribuirá a profundizar la reflexión crítica que se hace sobre éste. Por una parte, la investigación ayudará a visibilizar las desigualdades que existen en el proceso de enseñanza a partir de los capitales lingüísticos y el modelo de enseñanza, lo que a su vez puede contribuir en la comprensión de problemáticas más profundas que aquejan al sistema educativo y que se presentan como la gran deuda histórica de éste. Por otro lado, la presente investigación pone el foco de atención en la forma en que el proceso de enseñanza se ve afectado por las interferencias sociolingüísticas ocurridas en las interacciones entre docentes y estudiantes, por lo tanto, también se espera realizar aportaciones en este ámbito.

Por todo lo anterior, la investigación se propone aportar en la comprensión de un fenómeno complejo y trascendental para la sociedad en su conjunto como es la educación, atravesando una problemática antigua, pero que no deja de ser relevante el día de hoy, como es la desigualdad social y la reproducción cultural.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

1. ESTADO DEL ARTE

La investigación en torno a las temáticas sociolingüísticas dentro de los procesos de aprendizaje no es ninguna novedad. Desde la publicación en 1984 de la obra de Michael Stubbs, “Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza”, hasta la actualidad se han desarrollado considerables investigaciones en este ámbito, tanto en América Latina como en el resto del mundo. Es preciso, entonces, realizar una primera distinción sobre esto mismo: en general –y sobre todo en nuestra región-, las investigaciones han tratado el problema del bilingüismo en el sistema educativo, el aprendizaje de una lengua diferente a la nativa o la multiculturalidad (Gutiérrez & Landeros, 2010; Cummins, 2002; Huerta, Mercado, López-Reza, & García, 2007; Cárdenas, 2013; Pérez, 2006).

Por lo anterior, se ha decidido separar aquellas investigaciones que abordan problemas vinculados al aprendizaje de una segunda lengua en toda su extensión, en tanto que se alejan del propósito de esta investigación. A continuación, se presentarán y revisarán algunos de los trabajos más relevantes que tienen relación con dos de los ejes centrales que aborda esta investigación y que han servido como directrices a la hora de pensar el trabajo práctico. Cabe destacar, además, que se revisaron tanto libros como artículos indexados.

1.1. La relación Lenguaje-Educación

Tal como se mencionaba al comienzo de este apartado, es necesario revisar el trabajo realizado por el profesor de Lingüística Inglesa Michael Stubbs (1984), titulado “Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza”. La investigación de Stubbs presenta un análisis sobre la importancia de este tipo de estudios, además de revisar los conceptos básicos de la sociolingüística, las aportaciones de algunos autores reconocidos que trabajaron en estas temáticas antes que él (como el caso de Basil Bernstein y la Teoría de los Códigos Sociolingüísticos) y una crítica a otras teorías (como en el caso del trabajo de William Labov y la Teoría del Déficit). Por otro lado, el autor reflexiona acerca de la importancia de entender los fenómenos sociolingüísticos que interfieren en los procesos educativos, haciendo alusión a que estos están directamente vinculados al rendimiento académico de los estudiantes y que los problemas en esa área sólo pueden solucionarse entendiendo de mejor manera cuál es la relación entre el lenguaje de los estudiantes y el lenguaje de la escuela. Finalmente, el autor entrega algunas líneas temáticas en torno a las que deberían desarrollarse las nuevas investigaciones.

Por otro lado, tenemos el trabajo de Courtney Cazden (1991), titulado “El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”, donde la autora

analiza la forma en que los determinados usos del lenguaje pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes, además de la incidencia que tienen estas cuestiones en cuanto a las desigualdades sociales expresadas en el sistema educativo. Para llegar a estas reflexiones, Cazden estudia las relaciones comunicativas con el o la profesora, las relaciones comunicativas entre pares y, finalmente, las formas comunicativas que utilizan tanto docentes como estudiantes, todo esto a través de la transcripción de diferentes clases, de preescolar hasta el nivel universitario, que ilustran las distintas dimensiones de los discursos dentro del aula.

En cuanto a los artículos, se revisaron cuatro investigaciones centradas en la relación entre lenguaje y educación. En primer lugar, tenemos el trabajo de Londoño & Castañeda (2011), titulado “Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado”. La investigación busca conocer la relación existente entre el estrato socioeconómico y la cultura escrita de los estudiantes que forman parte del Semestre de Afianzamiento en la Institución Universitaria de Envigado, programa obligatorio que deben cursar aquellos estudiantes que han tenido bajo rendimiento académico, han reprobado más de una vez la misma asignatura o han reprobado varias asignaturas durante el mismo semestre. Además de cursar nuevamente los ramos reprobados, debe cursar cuatro asignaturas: Ética y Valores, Proyecto Profesional, Psicología y Comunicación Oral y Escrita. Se sometió a 34 estudiantes a dos pruebas tipo test y luego sus respuestas fueron ordenadas de acuerdo con el estrato socioeconómico de los estudiantes. Los resultados muestran la estrecha relación entre estrato socioeconómico y cultura escrita de los y las estudiantes, dejando entrever la importancia de la socialización primaria y la existencia de fuertes carencias en los primeros ciclos de educación básica.

En segundo lugar, tenemos el artículo de reflexión de Lucía Corrales (2003), titulado “La lengua como capital simbólico dentro de los procesos educativos”. En él la autora realiza una exposición teórica acerca de la importancia de las competencias comunicativas, tanto orales como escritas, para los procesos educativos. Las reflexiones que esboza la autora están vinculadas a analizar la función del sistema educativo en la producción y reproducción de la lengua oficial, además de los intercambios de valores producidos en los enunciados.

En tercer lugar, tenemos el artículo de José Joaquín Brunner (2010) titulado “Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela”, donde el autor analiza a propósito de una revisión bibliográfica los factores que determinan las trayectorias escolares de los estudiantes y, dentro de eso, cuál es la importancia de la socialización primaria. De acuerdo con el autor, existen brechas de desarrollo tanto del lenguaje como socioemocionales y cognitivas que son producidas por el “efecto cuna”, es decir, las diferencias que se producen en los primeros años de vida y que repercuten a lo largo de toda la vida. Luego, analiza el lugar el estatus de la familia, socioeconómico o cultural, en el desarrollo del lenguaje.

1.2. Las interacciones áulicas

En cuanto a lo que concierne a investigaciones que se preocupan por las interacciones áulicas, en primer lugar, tenemos la desarrollada por Dora Neumann y Mirta Quevedo (2005), titulada “La interacción en aulas de segundo ciclo de la educación general básica: ¿comunicación o desencuentro?”. La investigación intenta conocer las representaciones que las profesoras tienen sobre el lenguaje de sus estudiantes y, a través de ello, entender la manera en que dichas representaciones afectan las interacciones entre ambos, profesores y estudiantes. El estudio se realizó en el segundo ciclo básico de una escuela a la que asisten alumnos de estratos socioeconómicos bajos de la localidad argentina de Trelew. Las estrategias metodológicas para la producción de los datos fueron variadas: entrevistas a los docentes, encuestas a las familias y, además, observación participante. Las investigadoras obtuvieron resultados contundentes: los y las profesoras etiquetan a sus estudiantes y sus desempeños lingüísticos de acuerdo con el barrio desde donde provienen. Dicho de otra manera, los juicios que emiten los y las docentes tienen una estrecha relación con la estigmatización de los barrios de residencia y, también, con los estratos socioeconómicos de las familias de procedencia. A esto hay que sumarle el hecho de que las interferencias sociolingüísticas producidas en las interacciones comunicativas dentro del aula son entendidas por los y las docentes como un problema de actitud de las y los niños. Este estudio en particular nos sirve para comprender la real importancia de conocer lo que está en juego dentro de las interacciones comunicativas que ocurren dentro del aula.

Por otra parte, pero en esta misma línea, tenemos el trabajo de Giraldo & Vélez (2010) que lleva por nombre “Las interacciones comunicativas en la Educación Básica Secundaria: un estudio de caso”. El estudio tiene el foco puesto en las interacciones comunicativas ocurridas entre profesores y estudiantes, pero en diferentes escenarios: por un lado, el aula de clases y por otro el patio de recreo. El estudio fue realizado en un establecimiento educativo de la localidad de Manizales ubicada en Colombia. Además de utilizar como técnica de producción de datos la observación participante en ambos escenarios, se realizaron entrevistas a los y las docentes de la institución y se realizó un grupo focal con los y las alumnas. Dentro de los hallazgos de la investigación podemos mencionar como relevante que existen modalidades comunicativas que utilizan los docentes y que afectan los procesos educativos, siendo la comunicación de tipo afectiva y la de tipo conciliadora las que tienen efectos positivos sobre la participación de las y los estudiantes en el transcurso de las clases, lo que contribuye a generar un ambiente propicio para el aprendizaje y la resolución de conflictos. Además de lo anterior, se desprende que los estudiantes experimentan una comunicación mucho más fluida, honesta y horizontal en el patio de recreo, incluso afectando la posición de autoridad de los docentes, por lo tanto, ese espacio de libertad se convierte en un espacio mucho más significativo que el de la sala de clases.

Finalmente, tenemos la reflexión realizada por Rincón, Roldán & Narváez (2005) cuyo título es “Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación?”. En él se discuten algunas perspectivas teóricas sobre los conceptos de enseñanza, aprendizaje, interacción en el aula y lenguaje, para mostrar la relación existente entre dichos conceptos. También las autoras realizan una revisión histórica sobre los enfoques metodológicos que han sido utilizados para estudiar las interacciones áulicas. Sobre esto último, las autoras reconocen tres enfoques: el lingüístico funcional, el psicológico y el sociológico. Dentro de éste, destaca el método de la investigación etnográfica, puesto que permite conocer el contexto como parte del objeto de estudio.

A modo de resumen, el campo de la investigación educativa es vasto, sobre todo en aquello que refiere a su relación con el lenguaje. Los estudios que fueron revisados, desde diferentes perspectivas, coadyuvan a construir el objeto de esta investigación.

2. LA COMUNICACIÓN COMO UN PROCESO SOCIAL

La comunicación es un proceso eminentemente social (Rizo, 2007). Se ha escrito bastante al respecto¹, sin embargo, para evitar abrir una “caja de Pandora” nos limitaremos a considerar esta cuestión y realizar una diferencia entre lenguaje y comunicación o habla. Para ello, utilizaremos la definición de lenguaje que nos entrega Basil Bernstein, quien distingue dos niveles:

El primero consiste en aquellos elementos formales que pueden ser utilizados con fines de organización. Éstos son los elementos de relación y sintácticos. El uso de los mismos sigue ciertas reglas. Este nivel será llamado estructura. Desde este punto de vista el lenguaje puede considerarse una gama de alternativas y opciones estructurales que se pueden utilizar con fines de organización. El segundo nivel consiste en palabras que tienen o pueden tener un referente objetivo. Este nivel se llama vocabulario (Bernstein, 1984, pág. 358).

De acuerdo con ello, en esta investigación nos interesa indagar en los dos niveles del lenguaje (la estructura y el vocabulario) relacionados con el contexto y sus limitaciones mientras es utilizado, es decir, nos interesa el lenguaje en cuanto habla (Bernstein, 1984). Entenderemos el habla como un “puente que enlaza la vivencia del individuo con la de su grupo de pertenencia y, cuando es necesario, con individuos de otros grupos” (Amodio, 2005, pág. 25), por lo que el acto comunicativo tiene una estrecha relación con la manera en que se organizan las sociedades.

¹ La literatura en torno a la cuestión del lenguaje y su relación con el mundo social es vasta y ha sido abordada desde diferentes disciplinas. La influencia del pensamiento de Ferdinand de Saussure desde la Lingüística tuvo un alcance significativo y a mediados del siglo XX, a propósito de la interpretación de los procesos sociales realizada a través de modelos lingüísticos por Levi-Strauss (Aurell, 2004, pág. 5), se detona lo que fue conocido como el “giro lingüístico”: un giro metodológico que hacía retornar la reflexión hacia el lenguaje. Para seguir la línea de la Filosofía del Lenguaje es necesario revisar la popular obra de Wittgenstein “Tractatus logico-philosophicus” (1922) o, incluso más atrás, la teoría de las descripciones de Russell en su obra “Sobre la denotación” (1905) y, luego, el trabajo realizado por Austin y su concepto de Acto de Habla desarrollado en “Cómo hacer cosas con palabras” (1962). En el campo de la Sociología, por otro lado, encontramos publicaciones como la de Berger & Luckman, “La construcción social de la realidad” (1966), y la de Habermas, “Teoría de la acción comunicativa” (1981). Ahora, desde lo que podría denominarse como el “giro discursivo”, tenemos las aportaciones realizadas por Teun Van Dijk en su obra “Estructuras y funciones del discurso” (1989) o las de Judith Butler en “Lenguaje, poder e identidad” (1977), entre otros.

2.1. Aprender a hablar

Los individuos que conforman una sociedad aprenden las normas, pautas y valores a través de los procesos de socialización (Amodio, 2005), proceso que les enseña también cómo han de comunicarse en cada momento, puesto “que en cualquier grupo de personas, salvajes o civilizadas, ignorantes o educadas, los niños aprenden por imitación los hábitos del habla de sus mayores” (Bloomfield, 1984, pág. 269). Por lo anterior, las pautas de crianza que existen en cada sociedad y, también, las que se producen en los diferentes grupos y subgrupos que la conforman, son determinantes a la hora de que los y las niñas conozcan las maneras adecuadas de desenvolverse en las diferentes situaciones comunicativas (Amodio, 2005).

Siguiendo la terminología de Bernstein, cuando un niño

aprende los códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. La estructura social se convierte en el sustrato de su experiencia esencialmente por medio de los efectos del proceso lingüístico (Bernstein, 1984, pág. 359),

por lo que no es extraño que los “dialectos de clase”, definidos principalmente por la posición que ocupan en la estructura social, reflejen tan bien la identidad social de los hablantes (Bright, 1984).

Las diferencias entre los dialectos definidas por las posiciones de los hablantes en la estructura han sido un tema para variados autores (Bloomfield, 1984; Bernstein, 1984; Gumperz, 1984). Definidas como “códigos elaborados” o “códigos restringidos” (Bernstein, 1984), estilo “alto” o “bajo” (Gumperz, 1984) o simplemente como “hablar bien” o “hablar mal” (Bloomfield, 1984), ha sido un consenso que dichas diferencias no son lingüísticas o cognitivas, sino que sociales. Tal como lo menciona Bright (1984), ambas formas de hablar hacen uso de la misma gramática, sin embargo, utilizan estructuras y hacen elecciones comunicativas distintas. Incluso, dice Bloomfield, muchas veces el sentido común ha asociado la diferencia entre un habla y otra al nivel cultural o educacional de los hablantes, asumiendo que alguien “inculto” “no conoce las formas correctas; por lo tanto, no puede menos que usar las incorrectas. Las formas correctas se aprenden con la educación, y por medio de práctica y fuerza de voluntad (‘habla cuidada’) se adquiere el hábito de usarlas” (Bloomfield, 1984, pág. 219). Sin embargo, reconoce el autor, este análisis pasa por alto que quien “habla mal” ha aprendido una competencia y, por ello, sabe tanto como quien “habla bien”, solo que esa competencia está asociada a diferentes normas culturales.

Así, las diferencias entre una manera de hablar y otra responden arbitrariamente a los juicios de valor emitidos por los participantes de la interacción o, incluso, por los miembros de la sociedad en general. Bernstein considera que “las varias formas de relación social pueden originar sistemas de habla y códigos lingüísticos muy diversos. Estos varios sistemas o códigos de habla pueden tener distintos niveles de importancia para los hablantes” (1984, págs. 358-359). Esto mismo lo menciona Susan Ervin-Tripp, cuando reconoce que “en cualquier comunidad lingüística un individuo que participa

en varias situaciones sociales tiene de ordinario varias alternativas en la forma de hablar, las cuales varían según la situación” (1984, págs. 342-343).

A modo de resumen, las sociedades poseen pautas de socialización entre las que se incluyen las que norman las competencias lingüísticas. Debido a esto, podemos notar ciertas diferencias en las formas de hablar de las personas de acuerdo con la posición que estas ocupan en la estructura social. Cabe destacar que esto no sucede únicamente con la competencia oral, en cuanto que “la escritura está basada en el habla, no el habla en la escritura” (Bloomfield, 1984, pág. 268). Las diferentes formas de hablar se distinguen, entonces, por el juicio de valor que hacen los oyentes. Ese juicio de valor está determinado por la relación entre lenguaje y cultura.

2.2. Lenguaje y cultura

Benjamin Lee Whorf se hace la pregunta sobre qué surge primero, si la estructura del lenguaje o las normas de la cultura, a lo que responde que, aunque pueda haber alguna diferencia en su aparición, “en lo principal se han desarrollado juntas, influyéndose constantemente entre sí” (1984, pág. 149).

La mutua influencia entre lenguaje y cultura queda reflejada en la manera en que ciertos conceptos dependen de las formas de analizar las experiencias que los generan para ser nombrados y, por tanto, incluidos dentro de un idioma (Whorf, 1984). A tal punto llegan los efectos de la relación cultura-lenguaje, que puede verse afectado “por un lado, el significante. Este es el caso de los muchos tipos de tabú y de eufemismos. También pueden afectar el significado. Tal es el caso de las muchas divergencias semánticas debidas a la estructura de la sociedad” (Rona, 1984, pág. 207). Es por ello que el habla “se considera una consecuencia de la forma de relación social o, más generalmente, una forma de la estructura social” (Bernstein, 1984, pág. 358).

Las relaciones sociales determinan las interacciones comunicativas entre los hablantes, puesto que cada relación establece pautas y normas que ellos deben seguir. Mientras más especializadas sean las relaciones sociales dentro de una sociedad, más complejidad lingüística tendrá ésta, puesto que no se trata solo de las relaciones que se dan dentro de ella, “sino más bien el resultado de la relación entre diversos sistemas de diferentes proporciones” (Gumperz, 1984, pág. 235).

Las interacciones comunicativas no solo determinan, sino que impactan las relaciones sociales, puesto que los discursos pueden (o no) otorgar beneficios a los hablantes en forma de prestigio social (Alonso, 2004). Es por ello que la capacidad transformadora de los actos de habla radica en

la fuerza delegada que le otorgan a los discursos los grupos sociales que construyen conflictivamente las leyes del mercado lingüístico, en cuanto que escalas de valores con las que se evalúa la eficacia simbólica real y el poder efectivamente ejercido por los hablantes en los intercambios comunicativos (Alonso, 2004, pág. 217).

De lo anterior se desprende que el valor y el beneficio social (o su contrario, el costo social) de una interacción comunicativa depende de cuánto se ajustan los discursos a las normas establecidas por el contexto (Villalta, 2009) y, por ende, a las competencias comunicativas que los hablantes posean.

3. ¿SOCIOLINGÜÍSTICA O SOCIOLOGÍA DEL LENGUAJE?

Dentro del campo de la ciencia que tiene por objeto de estudio el lenguaje existe una amplia variedad de formas de aproximarse a éste y, por lo tanto, de perspectivas teóricas que no han estado exentas de discusiones. En este sentido, la presente investigación se ha trabajado desde la Sociología del Lenguaje, pero consideramos pertinente revisar algunas de las otras aproximaciones teóricas y, por consiguiente, las razones por las cuales no han sido consideradas.

3.1. Enfoques clásicos

Desde la publicación póstuma de “Curso de Lingüística General” del lingüista suizo Ferdinand de Saussure en el año 1916 hasta la actualidad, no solo han transcurrido un centenar de años, sino que además “la lingüística ha cosechado a lo largo de su historia una enorme gama de intereses, enfoques, recorridos –muchos de ellos complementarios y algunos enfrentados” (Martínez & Gagliardi, 2014, pág. 8). Si bien la lingüística moderna –y en particular aquel libro de Saussure- sentaron las bases sobre las que se edificó la disciplina, también es cierto que el lenguaje fue abordado por ésta como un objeto de estudio desligado del contexto social en el que es producido por sus hablantes (Romaine, 1996).

Al Estructuralismo de Saussure le llegaron críticas de la mano de la teoría del Generativismo Transformacional, cuyo fundador es el lingüista estadounidense Noam Chomsky. Esta teoría, a pesar de ser polémica, fue el referente lingüístico de la segunda mitad del siglo XX. A través de la oposición a los métodos utilizados por el estructuralismo (Ramírez, 1998), la teoría chomskiana resulta novedosa para la época puesto que propone una manera diferente de comprender la adquisición y dominio de una lengua a través de una capacidad prácticamente innata, debido a la existencia de una estructura mental que facilita el proceso (Barón, 2014).

A pesar de la innegable importancia de dicha teoría, y aunque sigue siendo de las más influyentes para explicar la manera en que los humanos producimos y comprendemos el lenguaje (Barón, 2014), la lingüística chomskiana también recibió críticas. Los vacíos que se le achacaban a ésta fueron el terreno propicio para que se desarrollaran otras grandes disciplinas que se derivan de la lingüística, entre ellas la Sociolingüística (Ramírez, 1998). Una de las más controversiales contribuciones de esta disciplina fue la de considerar al lenguaje como un hecho social, pero ya después de 1960 diferentes enfoques pusieron como centro del análisis el uso social del lenguaje en sociedades y culturas diversas y, en palabras de Teun Van Dijk, esta perspectiva

“supera, en complejidad, a la lingüística estructural y generativa de la época” (2015, pág. 16).

La diversidad de enfoques y subdisciplinas que se dedicaron a estudiar la relación entre lenguaje y contexto sociocultural fue tan vasta durante la década entre 1964 y 1974 (Van Dijk, 2015), que han hecho dificultosa la tarea de realizar un estado del arte acabado de las ciencias (sociales) del lenguaje. A modo de un mero repaso, algunas de estas perspectivas y enfoques son: Psicolingüística, Etnolingüística, Lingüística Social, Filosofía del Lenguaje, Psicología del Lenguaje, Sociología del Lenguaje, Etnografía del Habla o la Comunicación (Ramírez, 1998), entre otras. Mientras algunas de ellas nacen en oposición a los planteamientos de la lingüística establecida, otras nacen sin plantearse directamente una relación con ella (Sarmiento, 1988), aún cuando inevitablemente dialogan.

De todas estas disciplinas y subdisciplinas, nos detendremos con mayor profundidad en dos, debido a la importancia que tienen para la presente investigación: la Sociología del Lenguaje y la Etnografía del Habla.

3.2. Sociología del Lenguaje

Desde la emergencia de las nuevas subdisciplinas que intentan hacerse cargo del factor social en el análisis del lenguaje, la búsqueda por la diferenciación entre unas y otras ha estado abierta.

La Sociología del Lenguaje y la Sociolingüística, a simple vista, tienden a confundirse como disciplinas hermanas o, incluso, a ser consideradas como sinónimos. Sin embargo, la comunidad académica ha aceptado la diferenciación que hace el sociolingüista norteamericano Joshua Fishman, quien considera que existen entre ellas especificidades sustantivas (1988). Si bien, ambas están interesadas en la incidencia de ciertos factores sociales en el uso del lenguaje (Ramírez, 1998) y para ambas el contexto sociocultural en el que (o desde el que) se usa el lenguaje es decisivo, sus objetos de estudio parecen distanciarse.

Fishman entrega una definición de Sociología del Lenguaje que resulta bastante aclaratoria frente a la discusión antes mencionada. Él la entiende como el estudio de “la interacción de estos dos aspectos de la conducta humana: el uso del lenguaje y la organización social de la conducta lingüística” (Fishman, 1988, pág. 173). Como se desprende de la cita, y de acuerdo con R. Hudson en López Morales (1986), la diferencia se encuentra especialmente en el énfasis: mientras que una disciplina se interesa en el lenguaje en relación con la sociedad, la otra se interesa en la sociedad en relación con el lenguaje.

Además, es importante distinguir entre una y otra disciplina considerando las diferentes baterías teórico-analíticas de ambas. Es decir, la Sociología del Lenguaje está sustentada, por lógico que parezca, en la Sociología como Ciencia Social y, por tanto, comprende una forma de entender los fenómenos sociales y, por consiguiente, una forma de abordarlos particular.

De esta forma, la investigación que aquí se presenta será abordada desde la Sociología del Lenguaje, entendiendo que lo que persigue este estudio es un mayor entendimiento de la estructura social por medio del estudio del uso del lenguaje (López Morales, 1986) en un contexto particular.

3.3. Etnografía del Habla

El término, acuñado por el antropólogo estadounidense Dell Hymes en 1964 hace referencia a una subdisciplina de la Lingüística que se dedica a estudiar “el uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana de una comunidad lingüística concreta” (Duranti, 1992, pág. 253). Como se desprende de lo anterior, el foco de análisis está puesto en la situación comunicativa, considerando que es ahí donde se genera la relación entre lenguaje y contexto sociocultural.

El enfoque de la Etnografía del Habla dialoga constantemente con la teoría chomskiana, en tanto que surge como una crítica a la manera en que desde allí se define al hablante oyente ideal, situado en una comunidad lingüística que parece ser completamente homogénea y que posee, a su vez, pleno conocimiento acerca de las reglas de su propia lengua (Prieto, 1980). De ello se desprenden dos cosas: por una parte, las comunidades lingüísticas homogéneas sólo pueden existir como abstracción o por la negación de los contextos socioculturales en constante movimiento; por otra, los hablantes oyentes no siempre poseen el mismo conocimiento acerca de las reglas de uso de su lengua y, por lo tanto, dentro de una misma comunidad lingüística pueden existir diferencias en cuanto al uso de la lengua provocadas por un conocimiento en diferentes medidas.

Esto último es sumamente relevante para comprender el enfoque, en tanto que se reconoce la existencia de reglas de uso diferenciadas de las tradicionales reglas gramaticales y cuya diferencia radica en los factores socioculturales que aplican a las situaciones comunicativas de acuerdo con sus contextos.

Tal como se infiere de su nombre, el enfoque teórico metodológico que propone Hymes tiene un alcance descriptivo-interpretativo que permite profundizar en la relación entre cultura, sociedad e individuos (Golluscio, 2002) a través del dinamismo del acto comunicativo.

Para continuar, nos detendremos brevemente en algunos de los conceptos más controversiales que se desprenden de este enfoque y que sostienen la investigación que aquí se presenta.

3.3.1. Comunidad lingüística

Conviene comenzar enunciando la vasta discusión que se ha desarrollado alrededor del concepto de comunidad lingüística. Tradicionalmente, ha sido entendido como la distribución de un idioma en un determinado límite geográfico (Gumperz, 1984), particularmente por la tradición lingüística formalista cuyos representantes

emblemáticos son Bloomfield y Chomsky (Prieto, 1980). Este último se refiere al concepto de la siguiente forma:

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés y errores (...) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky, 1976, pág. 5).

Desde la Sociolingüística, los cuestionamientos han sido variados. Por un lado, se ha criticado la idea de la “comunidad lingüística del todo homogénea” por considerarse como una idealización que no toma en cuenta el contexto real y material de la comunidad ni de los hablantes (Golluscio, 2002; Prieto, 1980; Duranti, 1992). Por otro lado, el monolingüismo al que hace referencia (“distribución de un idioma”) ha sido objeto de críticas, particularmente debido a que “el bilingüismo o multilingüismo es la regla y no la excepción en una gran variedad de sociedades” (Gumperz, 1984, pág. 238). Además, en lo que respecta a la dimensión geográfica, se abre la pregunta sobre cómo delimitar el tamaño de aquella parcelación geográfica, es decir, desde y hasta donde se extiende una comunidad, considerando que las naciones en la mayoría de las situaciones no sirven como puntos de referencia. Sin embargo, las críticas no solamente han llegado desde la Sociolingüística, también Bourdieu (2001) ha comentado que, en su definición, Chomsky se olvida de considerar (con o sin la intención) las condiciones de adquisición de la competencia lingüística, que responden a una cuestión de carácter social y de constitución del mercado en el que se definen como legítimas o ilegítimas (pág. 18).

Así, han surgido diferentes definiciones a las que el enfoque de la Etnografía del habla o de la Comunicación ha hecho grandes aportes (Prieto, 1980). Aquí presentaremos algunas de las más relevantes.

De acuerdo con Joshua Fishman (1988), “por una comunidad lingüística se entiende aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado” (pág. 54). Además, el autor piensa que se trata de un término neutro, puesto que no implica dimensiones sociales excluyentes. Por otro lado, tenemos la definición de Suzanne Romaine (1996) quien considera que una comunidad lingüística es “un grupo social que reclame como propia una variedad y la mantenga distinta de las variedades habladas por sus vecinos” (pág. 39). La autora hace una distinción entre comunidades lingüísticas (o de lengua) y comunidades de habla, diferenciándose en que en la última de ellas las similitudes entre el grupo son de carácter social y no necesariamente lingüístico, en tanto que lo que se comparte son las reglas de uso del lenguaje.

Finalmente, tenemos la definición entregada por John Gumperz (1984) que, a nuestro juicio, sería la más completa y la más adecuada para nuestra investigación:

Lo definiremos como un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separado de las áreas circunvecinas en términos de comunicación. Las comunidades lingüísticas pueden consistir en grupos pequeños unidos por contactos personales, o pueden cubrir grandes regiones, según el nivel de abstracción que queramos obtener (Gumperz, 1984, pág. 238).

Si bien, como se dijo anteriormente, esta es la definición más completa, consideramos que es importante mencionar que aprovecharemos la diferenciación entre comunidad lingüística y comunidad de habla realizada por Romaine (1996) para complementarla. Entendemos, entonces, como comunidad lingüística a la sociedad chilena, mientras que la comunidad de habla en nuestro caso particular será la población residente en la comuna de Valparaíso.

Finalmente, y a modo de recapitulación, de acuerdo con Jakobson & Halle “el acto de hablar requiere, para ser eficaz, el uso de un *código* común por parte de aquellos que intervienen en él” (cursiva de los autores) (1967, pág. 4). El conocimiento de ese código particular lo otorga, precisamente, la comunidad lingüística de pertenencia, pero poseer dicho conocimiento y utilizarlo de manera adecuada corresponde a otra cuestión: la competencia comunicativa.

3.3.2. Competencia comunicativa

Normalmente, el concepto de competencia es asociado a la definición entregada por Chomsky desde la teoría generativista transformacional (Prado, 2007). Dicho autor realizó una división entre las dimensiones de la teoría lingüística: por un lado, la competencia lingüística y, por otro, la actuación lingüística (Hymes, 1996). La competencia chomskiana, entonces, solamente aborda el sistema formal de la gramática (Prieto, 1980), en la forma en que el hablante oyente tiene conocimiento (consciente o no consciente) de la estructura (gramatical) de la lengua (Hymes, 1996), mientras que la actuación se refiere exclusivamente al uso real y concreto del lenguaje (Prado, 2007), pero se relaciona más con los efectos psicológicos de las elecciones gramaticales que con el contexto sociocultural en el que se desarrollan las interacciones (Hymes, 1996).

Sin embargo, desde la Sociolingüística aparecieron cuestionamientos a esta definición que terminaron por hacer evidente la necesidad de una reformulación del concepto. El lingüista rumano Eugen Coseriu hizo una primera formulación conocida como la Teoría General del Saber Hablar, que describía el conjunto de habilidades que un hablante debía manejar para “saber hablar” (González & Martínez, 1999). Esto hacía alusión principalmente a una habilidad intuitiva de los agentes; el concepto estaba sustentado en la posibilidad de juzgar las interacciones comunicativas de los hablantes en cuatro formas: correcto/incorrecto, apropiado/inapropiado, adecuado/no adecuado, oportuno/inoportuno (González & Martínez, 1999).

El saber hablar es la base sobre la que se desarrolla, dentro del marco conceptual de la Etnografía del Habla, la noción de competencia comunicativa.

Impulsado por Dell Hymes, este concepto releva la importancia de incluir las condiciones de pertinencia dentro del conocimiento de una lengua, además de otros aspectos del comportamiento ligados a las elecciones gramaticales en el lenguaje hablado (Duranti, 1992).

Así, la competencia comunicativa comprende “las habilidades que debe poseer el hablante de una lengua para emplear este conocimiento adecuadamente, es decir, de acuerdo con las diferentes situaciones en que se verifica la comunicación verbal” (Prieto, 1980, pág. 12). Estas habilidades son aprendidas por medio del proceso de socialización primaria dentro de determinada comunidad y es llevado a cabo por los hablantes nativos de dicha comunidad quienes enseñan (de manera intencionada o no) las reglas de la comunicación a los miembros más nuevos (Romaine, 1996).

Sobre lo anterior, Hymes (1996) señala:

A partir de una experiencia de actos de habla finita y de su interdependencia con factores socioculturales, los niños desarrollan una teoría general del habla apropiada en su comunidad, tal como utilizan otras formas de conocimiento cultural tácito (competencia), al conducir e interpretar la vida social. (pág. 24)

Así, la importancia de la competencia comunicativa reside en la habilidad que le otorga al niño o niña para desenvolverse dentro de la sociedad de la que forma parte como un miembro comunicante (Prieto, 1980).

Hymes, además, reconoce que dicha habilidad está compuesta por cuatro elementos que son determinantes de la comunicación y que corresponden a los juicios de los hablantes:

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible. 2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles. 3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa; 4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica (Hymes, 1996, pág. 26).

En otras palabras, el autor sugiere que la competencia comunicativa está sostenida en el conocimiento y manejo de cuatro elementos, a saber: la comprensión del contexto para la viabilidad, la adecuación al contexto para la realización apropiada, la posibilidad de la realización y, finalmente, la realización en sí misma. Todos estos juicios y evaluaciones son los que debe hacer el hablante antes de desenvolverse en una situación comunicativa. Su resolución apropiada dentro de las normas de la interacción que la situación impone será la manera de valorar (positiva o negativamente) la competencia del hablante (Prado, 2007).

En este sentido, la adecuación, las oraciones (y su sintaxis) y el contexto de una situación comunicativa son fundamentales, en tanto que la primera no es otra cosa más que la relación entre las oraciones y el contexto (Prieto, 1980), es decir, el seguimiento de las normas que rigen al contexto a través del uso de oraciones apropiadas para éste.

A modo de resumen, la competencia comunicativa es la habilidad que posee (en mayor o menor grado) un hablante para evaluar una situación y su contexto, y la capacidad de manejar esa información y responder de manera adecuada ante ella (Duranti, 1992). Por lo anterior, dicha competencia implica patrones de habilidades y estrategias del hablante que determinarán a su lengua como ajustada a las normas, apropiada al contexto (Hymes, 1996) y, finalmente, su legitimidad.

3.3.3. Contexto

A propósito de la competencia comunicativa de los hablantes es que debemos hablar también del contexto.

Las interacciones comunicativas ocurren situadas en un lugar, sea este material o inmaterial, y, por lo tanto, construyen un entorno no solamente lingüístico, sino que también físico. Entorno, a su vez, permanentemente cruzado por los roles y estatus de los participantes de la conversación y las relaciones sociales que se dan entre ellos (Villalta, 2009): esto es lo que se conoce como contexto. Dichas características particulares de los participantes del contexto, tales como “poder social y emocionalidad predisponen una forma de actuación, que moviliza una interpretación del propio rol como interlocutor, que sea coherente a los demás elementos” (Villalta, 2009, pág. 224). Por lo tanto, los componentes no lingüísticos del contexto de la comunicación son tan importantes como los lingüísticos, en tanto que son determinantes a la hora de hacer elecciones comunicativas. De acuerdo con Van Dijk, una teoría del contexto explicaría “cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social” (2001, pág. 71).

El contexto es, entonces, el marco normativo dentro del cual ocurre una interacción comunicativa y, por lo tanto, no tiene una manifestación uniforme, es decir, existen diferencias y especificidades asociadas a cada interacción y a la manera en que ésta se compone y, dichas especificidades, delimitan reglas particulares para ella, lo que nos recuerda el concepto de campo de Bourdieu. Como tal, está compuesto de una unidad de análisis, la situación comunicativa, que, a su vez, está compuesta de subunidades (Bitonte, 2005). Enmarcado dentro de la Etnografía del Habla y teniendo en cuenta la conceptualización realizada por Dell Hymes, “hay en una comunidad un sistema de actos de habla, un conocimiento estructurado de las clases y ocasiones de habla” (1976, pág. 131). Dicho sistema está compuesto por tres unidades de análisis, que son: la situación comunicativa, el evento comunicativo y el acto comunicativo, unidades que fueron enunciadas en un orden decreciente desde lo general hasta lo particular y en donde el acto resulta ser la unidad mínima de análisis (Golluscio, 2002; Bitonte, 2005).

3.3.4. Situación comunicativa

La situación comunicativa es la unidad de análisis mayor y es la que entrega a los participantes la información acerca del contexto. Tiene un carácter eminentemente cultural (Pardo, 1998), en tanto que está formada por acuerdos tácitos sobre el uso del lenguaje (Prieto, 1980), es decir, por “componentes comunicativos no lingüísticos” (Golluscio, 2002, pág. 27). Algunos ejemplos de situaciones comunicativas son: una comida, una fiesta, un funeral. Cada situación puede contener diferentes eventos comunicativos.

3.3.5. Evento comunicativo

Un evento comunicativo ocurre dentro de un situación comunicativa y, por lo tanto, dentro de un contexto sociocultural (Pardo, 1998). Como unidad de análisis resulta ventajoso para el investigador en cuanto que estudiarlo entrega la posibilidad de recibir información tanto del sistema social como de las conductas individuales de los hablantes (Duranti, 1992). Está enmarcado dentro de las normas y reglas que la situación comunicativa le proporciona para el uso del habla (Golluscio, 2002; Prieto, 1980).

Consideramos importante agregar que si bien existen pautas dadas por el contexto, el evento comunicativo no es estático, sino que se va moldeando a través de la interacción verbal, es decir, “el habla desempeña, de distintas maneras, un papel en la constitución del evento” (Duranti, 1992, pág. 261). Como ejemplo de evento comunicativo podemos encontrar conferencias, prédicas, conversaciones, narraciones o la celebración de un ritual.

3.3.6. Acto comunicativo

El acto comunicativo, como se señaló anteriormente, es la unidad mínima del análisis y ocurre dentro del evento (Pardo, 1998; Duranti, 1992; Prado, 2007; Golluscio, 2002). En palabras de Prieto, los actos comunicativos son “segmentos de discurso más pequeños” (1980, pág. 13) que suceden dentro de un evento.

A pesar de que el concepto es similar al de “acto de habla” comúnmente asociado a la teoría de Austin y Searle (Prado, 2007), se diferencian sustantivamente, puesto que Dell Hymes considera al acto comunicativo como un esfuerzo por complejizar esta perspectiva, implicando en las interacciones las formas de lo enunciado por los hablantes. Dicho de otra manera, un mismo acto comunicativo puede ser utilizado para decir diferentes cosas dependiendo del evento comunicativo en el que se inscriba, esto quiere decir que aunque un acto comunicativo comparta la forma lingüística en la que es enunciado, pueden desempeñar funciones diferentes y, por ende, puede ser utilizado para cumplir finalidades distintas, todo esto en relación a las normas en las que se circunscribe la situación y el evento de habla (Duranti, 1992).

En otras palabras, los actos comunicativos son cada una de las intervenciones que realizan los hablantes que participan del evento comunicativo, siendo cada una de ellas escogidas por el hablante de acuerdo con la situación comunicativa en la que se encuentra participando. Dentro de los actos comunicativos encontramos intervenciones como un chiste, una pregunta, un saludo o una incriminación.

3.3.7. Componentes del acto comunicativo

Habiendo descrito las unidades de análisis importantes para la Etnografía del Habla, corresponde ahora hablar acerca de los componentes de los actos comunicativos, que serán los conceptos claves para el abordaje metodológico de la presente investigación.

Corresponde señalar que Hymes desarrolló un modelo en el que se ordenan los 16 componentes del acto comunicativo agrupados en 8 temas. Esta matriz fue conocida por el nombre de SPEAKING, un acrónimo que en inglés significa: S: “settings”, P: “participants”, E: “ends”, A: “acts”, K: “keys”, I: “instrumentalities”, N: “norms” y G: “genre” (Duranti, 1992).

A continuación, se presentará la matriz trabajada por Prado (2007), basada en la propuesta de Hymes, pero resumida a 11 elementos claves para el análisis del acto comunicativo. Con ella trabajará esta investigación.

- a. *Escenario*: se refiere a las condiciones físicas en las que se desarrolla el evento, particularmente asociado al tiempo, pero también a cuestiones materiales como la espacialidad.
- b. *Escena*: se refiere a las condiciones psicológicas y culturales en las que se desarrolla el evento.
- c. *Participantes*: son los agentes que participan del evento comunicativo. Es importante en este punto notar que existen relaciones entre los participantes y éstas deben ser identificables para ellos en cuanto tales.
- d. *Contenido del mensaje*: se refiere al tópico de conversación, al tema que se está desarrollando entre los hablantes. No es necesario que sea exclusivamente un tópico, es decir, puede haber cambios en el tópico dentro del mismo evento comunicativo.
- e. *Forma del mensaje*: se refiere a las decisiones estilísticas que hacen los hablantes durante la interacción comunicativa que deben realizarse con relación a la situación comunicativa. Los estilos pueden ser variedades lingüísticas o también formal/informal. Además, en este componente se incluye el canal por el medio del cual se expresa el mensaje (vocal o no vocal).
- f. *Clave*: se refiere al tono con el que se enuncia el mensaje y está relacionado con la forma de éste. Puede ser verbal o no verbal y corresponde a la expresividad que el hablante imprime al mensaje.

- g. *Propósito*: se refiere a la función que cumple el mensaje y puede dividirse en dos partes: los objetivos, vinculado a la enunciación del mensaje por el hablante, y los resultados, vinculado a la interpretación realizada por el oyente del mensaje entregado por el hablante.
- h. *Género*: se refiere a la estructura formal del discurso, por lo tanto, es fácilmente identificable por los participantes de la interacción comunicativa.
- i. *Reglas de interacción*: se refiere a las reglas de uso del habla a las que deben ceñirse los participantes. También comprende a las expectativas que los oyentes tienen del desempeño del hablante, por lo que están implicadas las disposiciones conductuales de los participantes.
- j. *Normas de interpretación*: se refiere a la interpretación que realizan los oyentes y sus expectativas. Está asociado al sistema de creencias al que se adscribe la comunidad lingüística en la que sucede la situación comunicativa (contexto cultural) y a las reglas de interacción.
- k. *Secuencia del acto*: se refiere al orden en el que suceden los actos comunicativos que componen el evento. Dicho orden debe ser coherente con la forma de los mensajes y con su contenido. En algunos casos, las secuencias del acto son extremadamente rígidas (como por ejemplo en casos de rituales o ceremonias tradicionales), sin embargo, en otros la secuencia se puede adaptar a las necesidades de los participantes del evento que vayan surgiendo en el desarrollo de la interacción comunicativa.

3.3.8. Interferencia sociolingüística

El concepto de interferencia lingüística ha sido utilizado por diversos autores, por lo que la discusión en torno a él y a lo que refiere ha sido amplia y diversa. Proviene del campo de la física, donde se define como “el encuentro entre dos movimientos ondulatorios con el resultado de un reforzamiento o, por el contrario, de una anulación de la onda” (Arroyo, 1991, pág. 265). Hasta el momento, no hay acuerdo en la definición de criterios para catalogar a un fenómeno como interferencia lingüística (Hernández, 1998), cuestión que se responde por dos razones: por un lado, las diferencias en las definiciones y la falta de uniformidad en torno a la conceptualización y, por otro, a los múltiples factores que determinan la ocurrencia del fenómeno.

La interferencia lingüística ha sido trabajada como una categoría que engloba otros fenómenos, como “calco”, “préstamo” o “cambio lingüístico” (Domínguez, 2001). También fue entendida por Weinreich como un proceso que afecta a los hablantes bilingües dentro de una situación comunicativa en la que interactúan con los hablantes de una lengua (Hernández, 1998). Este autor, además, considera la interferencia lingüística como una “desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que se producen en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado del contacto” (Domínguez, 2001, pág. s.n.) A pesar de que durante un tiempo esta idea fue

ampliamente aceptada, “hoy no se habla de la interferencia como producto de una desviación, sino como algo que forma parte de la "normalidad" de la lengua.” (Moreno Fernández, 1994, pág. 129).

En este sentido, el concepto de interferencia lingüística ha sido considerado como un proceso de cambio lingüístico con connotaciones negativas o positivas (dependiendo de cómo lo trata el autor) y con diferentes formas de manifestarse (como préstamo, como calco), producido en los hablantes de una o de varias lenguas. Sin embargo, la interferencia lingüística no necesariamente ocurre entre dos lenguas. Este fenómeno también puede producirse entre dos registros de la misma lengua, dentro de un determinado grupo social o como un rasgo del idiolecto personal (Domínguez, 2001).

Hasta el momento, solo hemos definido el concepto de interferencia lingüística. El antropólogo Dell Hymes observó el desarrollo de dicho concepto y consideró que las interferencias podían entenderse como fallas en la percepción e interpretación, tanto de la situación comunicativa, como del mensaje en cuestión (Hymes, 1996). Al tratarse de un fenómeno que se relaciona con el contexto cultural y las normas de una situación comunicativa, con la lengua y con su uso, el autor trabaja el concepto como interferencias sociolingüísticas. En sus propias palabras,

Cuando un niño proveniente de una cierta matriz de desarrollo entra en una situación en que las expectativas comunicativas están definidas en términos de otra matriz, pueden ocurrir fallas en la percepción y en el análisis a todos los niveles. Como es bien sabido, las palabras pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas fonológicos; las oraciones pueden ser mal interpretadas debido a las diferencias en los sistemas gramaticales; las intenciones, junto con las habilidades innatas, pueden ser mal evaluadas debido a las diferencias en los sistemas para el uso de la lengua, y para el sentido de su uso (como también en lo que respecta a otras modalidades) (1996, pág. 32).

Finalmente, entenderemos las interferencias sociolingüísticas como una afectación del proceso comunicativo producida por las diferencias en los registros, en los dialectos o en las lenguas. Esto es relevante en cuanto que permite abordar los fenómenos comunicativos dentro del aula desde la superación de los estereotipos impresos en los estudiantes y distinguiendo las interferencias sociolingüísticas de la valoración de las capacidades intelectuales de los estudiantes (Sayago, 2003), entendiendo que son producidas por “problemas de la interpretación de las manifestaciones de un sistema en términos de otro” (Hymes, 1996, pág. 31).

Luego de haber revisado los conceptos más relevantes provenientes del campo de la Sociolingüística para el desarrollo de la investigación, y teniendo en cuenta los alcances que ésta se propuso, es importante recalcar algo que se mencionó anteriormente. La perspectiva de la etnografía del habla será utilizada en su dimensión metodológica, debido a que será útil para abordar los eventos comunicativos que suceden dentro del aula. Sin embargo, la perspectiva teórica que guía la investigación

es la Sociología del Lenguaje, ya que el foco del análisis está puesto en la manera en que la estructura social se ve afectada por una determinada conducta lingüística.

3.4. El mercado y el capital lingüístico

Como se ha señalado de antemano, las posiciones que ocupan los hablantes en la estructura social determinan los conocimientos que éstos poseen sobre las normas de la interacción social y, por ende, determinan también sus competencias comunicativas. Las diferentes maneras de hablar están cargadas de valor social. Para profundizar en esta idea nos adentraremos en la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu, particularmente en su conceptualización sobre el espacio social, el campo, el capital y, finalmente, el mercado lingüístico.

3.4.1. Espacio social y campo

El espacio ha sido un tópico importante dentro de las ciencias sociales (Salcedo, 1977). Además de ser estudiado como una de las variables que intervienen en determinados fenómenos, también ha sido analizado como objeto de estudio propiamente tal, “hasta el punto en que es impensable ningún enfoque científicamente válido que no haga referencia, en alguna medida, a la dimensión espacial” (Salcedo, 1977, pág. 262). Se remarca, con esto, la importancia de dicha dimensión, puesto que las relaciones entre los agentes y, por ende, las interacciones que suceden entre ellos están sostenidas en lo que ha sido entendido como espacio social (De Grande, 2013, pág. 253).

Tradicionalmente, el espacio social fue definido desde una perspectiva que ha sido considerada como “determinismo geográfico” (Salcedo, 1977), ya que lo preponderante era, principalmente, su dimensión física. En este sentido, el filósofo francés Henri Lefebvre aborda el concepto de espacio social desde una perspectiva marxista, tratándolo como un producto social (Torres, 2016), es decir, como una creación conjunta de los individuos viviendo en sociedad. Sin embargo, Bourdieu consideró que para la elaboración de una teoría del espacio social era necesario hacer una ruptura en cuanto a lo que a la teoría marxista respecta (1989, pág. 27). Esta ruptura se manifiesta en tres cuestiones: por un lado, en una reivindicación sobre la importancia de las relaciones; por otra parte, en la necesidad de ponerle fin al reduccionismo económico (puesto que no permite analizar otra dimensión fuera de la económica) y, finalmente, en la visibilización de las disputas que ocurren dentro del espacio, reconociendo su condición intrínsecamente dinámica (Bourdieu, 1989).

En consideración con lo anterior, reconocemos tres primeras características del espacio social: relacional, multidimensional y en constante disputa. El espacio social es donde suceden las relaciones sociales, por lo tanto, está regido por reglas que, si bien los agentes conocen y reconocen, difícilmente pueden explicitarlas (De Grande, 2013). Pero no es *solamente* donde suceden estas relaciones, es decir, el espacio social tiene una complejidad mayor, ya que “es un sistema de diferencias sociales

jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas en un momento dado” (Guerra, 2010, pág. 397). Adicionalmente, se trata de un espacio organizado en torno a una matriz que le da coherencia, matriz "que los coordina dentro de cada sujeto y entre sujetos la constituye y ordena, según Bourdieu, su posición de clase” (De Grande, 2013, pág. 254). En este sentido, las prácticas de los agentes se ajustan espontáneamente a las posiciones sociales que ocupan ellos y los otros dentro del espacio (Guerra, 2010). De acuerdo con el propio autor, el espacio social está

Construido bajo la base de principios de diferenciación o de distribución constituida por el conjunto de las propiedades activas dentro del universo social considerado, es decir, capaces de conferir a su detentador la fuerza, el poder en ese universo. Los agentes y los grupos de agentes son definidos de este modo por sus posiciones relativas en ese espacio (Bourdieu, 1989, pág. 28).

El espacio social, a su vez, contiene diferentes “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 2000, pág. 108), los que son denominados por el autor como campos. Como dice Salcedo, “este espacio social que es el que interesa como variable, sólo tiene sentido si en él existen seres humanos que interactúan” (1977, pág. 265). Dentro de ellos, se dan relaciones entre los agentes que están determinadas por la producción, distribución y consumo de un bien (material o simbólico) que está en juego. Por lo anterior, dichas relaciones entre los agentes dentro del campo pueden asumir estrategias de alianza o de enfrentamiento, pero siempre tienen la finalidad de conseguir un determinado beneficio (Sánchez, 2007).

De esta forma, entenderemos los campos “como una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando de manera gradual a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones, intereses y recursos propios, diferentes a los de otros campos” (Guerra, 2010, pág. 397). Esta diferenciación de un campo y otro se debe a que se organizan de acuerdo con cierta especificidad, sin embargo, responden a leyes de funcionamiento generales que los rigen a todos, independientemente del campo del que se trate (Gutiérrez, 2005). Alicia Gutiérrez reconoce al menos 8 propiedades generales de los campos: 1) son sistemas posicionales y relacionales, 2) se definen de acuerdo a lo que está en juego dentro del campo y los propios intereses; 3) su estructura responde a la distribución de un capital en un momento (histórico) dado, 4) por lo tanto, su estructura es un estado de las relaciones de fuerza que se dan entre los agentes; 5) así como es un campo de fuerzas, también es un campo de luchas que pretenden conservar o transformar el campo de fuerzas, 6) y los agentes que participan de esas luchas poseen intereses en común; 7) por ello, los campos son tanto dinámico como históricos y producen transformaciones constantes en las relaciones de fuerza entre los agentes y, 8) adicionalmente, en los propios límites del campo (2005, págs. 31-33).

Ahora, cabe preguntarse ¿cómo los agentes se inscriben en un determinado campo? pues bien, no obstante la autonomía relativa los campos operan siempre

sobre las clases sociales que, como relaciones de fuerza, determinan en qué campo se inscriben los agentes (Guerra, 2010). Según Bourdieu, las clases sociales son determinantes en tanto las define como “conjuntos de agentes ocupando posiciones similares que, situados en condiciones similares y sometidos a condicionamientos similares, tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses similares, luego de producir prácticas similares y parecidas tomas de posición” (Bourdieu, 1989, pág. 30). A través de las clases sociales se explicaría que todos los campos tengan en común la diferencia entre dos polos, uno dominante y otro dominado (Guerra, 2010).

En resumen, el análisis de las posiciones de clase le permite a Bourdieu comprender de mejor manera los esquemas relacionales de las interacciones sucedidas dentro del espacio social y la manera en que operan como mecanismos diferenciadores (De Grande, 2013, pág. 250). Frente a esto, es preciso remarcar que el autor reconoce que las clases sociales existen en relación las diferencias entre las posiciones que ocupan dentro del espacio social, es decir, “existen en cierto modo de estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como “algo que se trata de construir” (Guerra, 2010, pág. 400).

Ahora, es necesario agregar que las posiciones de los agentes dentro del campo, además de estar dadas en relación con la clase social de estos, están determinadas por el mismo principio de diferenciación: los capitales que están en juego.

3.4.2. El capital y sus formas

Como fue mencionado anteriormente, cada campo posee una determinada especificidad que está dada por el tipo de recursos o por las diferentes combinaciones que se encuentran en juego, movilizándose entre los agentes y por el campo (Guerra, 2010, pág. 398). En la nomenclatura de Bourdieu, estos recursos se conocen por el nombre de capital. Así, tenemos que Bourdieu define el concepto de capital como “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’” (Bourdieu, 2001, pág. 131). Dicho de otra forma, el capital puede ser un bien material o inmaterial, en cuanto que puede presentarse de diferentes maneras.

Los distintos tipos de capitales circulan y se movilizan dentro de los campos a través de su posesión y acumulación por los agentes, sin embargo, de acuerdo con Bourdieu

La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de las fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las *prácticas* (2001, págs. 132-133).

Con lo anterior, el autor apunta a que el capital tiene una forma de operar que muestra una tendencia a su sobrevivencia, es decir, el capital puede producir beneficios a quienes lo poseen, pero además se puede reproducir (para sostenerse en

el tiempo) e incluso crecer. Debido a esta característica, el capital que los agentes poseen es determinante dentro del campo: mientras más capital posean, mejor será su posición y, por ende, sus posibilidades de acción (Bourdieu, 2001, pág. 132).

Bourdieu señala que considerar al capital en todas sus formas y terminar con el reduccionismo económico que lo mantenía atrapado dentro de las relaciones sociales como mero intercambio de mercancías es fundamental para comprender de manera acabada el funcionamiento y la estructura de la sociedad (Bourdieu, 2001, pág. 133). Esta complejidad se puede notar en que no cualquier bien puede ser entendido como capital. Para ser considerado como tal, el bien en cuestión debe producir un interés en los agentes del campo por su acumulación y debe ser capaz de sostener en torno a él un mercado a través del que pueda circular en procesos de producción, consumo y distribución (Gutiérrez, 2005, pág. 34).

Como se mencionaba anteriormente, existen distintos tipos de capital entre los que el autor distingue cuatro grupos fundamentales (Gutiérrez, 2005) de los que se desagregarían otros capitales con diversas formas. Todos estos tipos de capital tienen una manifestación concreta, no obstante, ésta dependerá del campo en el que se inscriba y de los costos-beneficios que se obtengan de dicha manifestación (Bourdieu, 2001, pág. 135). Éstos se pueden diferenciar de acuerdo con su naturaleza (Guerra, 2010): económica, cultural, social y simbólica. El capital económico está asociado al dinero, el capital social a las redes de relaciones interpersonales y el capital simbólico a bienes relacionados con el honor y el prestigio social (Gutiérrez, 2005). Por su importancia para esta investigación, a continuación, ahondaremos en el capital cultural.

3.4.3. El capital cultural

De este último, Bourdieu considera que

“puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o *incorporado*, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales (...); y, finalmente, en estado *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar” (Bourdieu, 2001, pág. 136).

Teniendo esto en cuenta, es conveniente mencionar que aunque muchos de los bienes culturales que podrían ser considerados como la manifestación objetivada del capital cultural dependen de la posesión de cierto capital económico para su acumulación, esto no asegura en ningún caso que el bien cultural sea apropiado en el sentido simbólico (Gutiérrez, 2005, pág. 37) o, dicho de otro modo, la propiedad de un bien no garantiza su apropiación. Esto es porque la distribución de los agentes dentro del espacio social se da en dos dimensiones: “en la primera dimensión según el volumen global del capital que poseen bajo diferentes especies, y, en la segunda

dimensión, según la estructura de su capital, según el peso relativo de las diferentes especies de capital” (Bourdieu, 2000, pág. 131).

El capital cultural mantiene una íntima relación tanto con las instituciones educativas como con la familia. Las primeras son las encargadas de entregar el capital cultural en su forma institucionalizada a través de los títulos académicos, mientras que las segundas heredan a los miembros más nuevos las disposiciones culturales en su forma incorporada, es decir, el "habitus" (Gutiérrez, 2005). La tensión entre estas dos formas de obtención del capital cultural es evidente, en cuanto manifiesta una distribución altamente desigual del recurso, lo que “conforma así el fundamento de los efectos específicos del capital, a saber: la capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer reglas de juego tan favorables para el capital y su reproducción como sea posible” (Bourdieu, 2001, pág. 142), debido a que la estructura de distribución del capital cultural le otorga un valor de escasez. De hecho, y según el propio autor,

La acumulación de capital cultural desde la más temprana infancia –presupuesto de una apropiación rápida y sin esfuerzo de toda suerte de capacidades útiles- sólo tiene lugar, sin demora ni pérdida de tiempo, en aquellas familias poseedoras de un capital cultural tan sólido que hace que todo el periodo de socialización lo sea a su vez de acumulación (Bourdieu, 2001, pág. 143)

Él mismo considera que la escuela contribuye a sancionar la transmisión del capital cultural por la vía de la socialización primaria y la herencia familiar, en el sentido de que lo deslegitima y con ello contribuye a reproducir la estructura social y mantener las posiciones de privilegio de las clases dominantes (Bourdieu, 2001; 1998). Ello debido a que el capital heredado por la familia opera como un regulador de las prácticas sociales y la escuela como institución actúa sobre él selectivamente (Ávila, 2005, pág. 161). Además, Bourdieu aprovecha de criticar la concepción de “capital humano”, puesto que pasa por alto dos cosas: por un lado, que el rendimiento de los estudiantes depende de la inversión previa de capital cultural y, por otro lado, que el éxito, tanto económico como académico, una vez fuera del sistema educativo dependerá del capital social que los agentes puedan movilizar (Bourdieu, 2001, pág. 138). Así, capital cultural, capital social y capital económico se entrecruzan constantemente en la trayectoria escolar. Las combinaciones de capitales realizadas por los agentes del campo escolar pueden asumir estrategias de conversión de un capital a otro que le permite a los agentes mantener o mejorar sus posiciones dentro del campo y utilizarlos como principios diferenciadores (Ávila, 2005). Esto lo explica el autor de la siguiente forma:

Las diferencias en las maneras en las que se expresan unas diferencias en el modo de adquisición -es decir, en la antigüedad del acceso a la clase dominante-, frecuentemente asociadas a unas diferencias en la estructura del capital poseído, tienden a marcar las diferencias en el seno de la clase dominante, del mismo modo que las diferencias de capital cultural marcan las diferencias entre las clases (Bourdieu, 1998).

La escuela se encarga de transmitir la cultura legítima, por lo que se generan tensiones dentro del campo. Éstas responden a los choques generados entre las clases sociales y se manifiestan con forma de fracaso escolar y bajo rendimiento académico o, derechamente, con la salida del agente del campo escolar.

Todo lo anterior se manifiesta también en el campo lingüístico. A continuación, profundizaremos en esta idea a propósito de un subtipo de capital cultural y simbólico: el capital lingüístico.

3.4.4. El mercado lingüístico

Como ya señalamos, los campos operan dentro del espacio social como mercados en torno a los que circulan, se distribuyen e intercambian los capitales que, aunque de distintos tipos, se entrelazan permanentemente dentro de los campos, además de ser valorizados y negociados para su intercambio (Guerra, 2010, pág. 399). Bourdieu utiliza esta terminología clásica de la economía marxista y la adapta al ámbito de los intercambios simbólicos (Alonso, 2004). En esta investigación nos quedaremos con las nociones de mercado lingüístico y capital lingüístico.

En primer lugar, mercado y capital son dos conceptos que están íntimamente relacionados. El mercado lingüístico se estructura en torno al campo lingüístico y su estructura es la encargada de determinar los valores que estarán en juego dentro del intercambio lingüístico (Alonso, 2004). Respecto de esto, Bourdieu explica que

Los discursos solo cobran su valor (y su sentido) en relación con un *mercado*, caracterizado por una ley particular de formación de precios: el valor del discurso depende de la relación de fuerzas que se establece concretamente entre las competencias lingüísticas de los locutores, entendidas a su vez como capacidad de producción y capacidad de apropiación y apreciación o, en otras palabras, como la capacidad que tienen los diferentes agentes que actúan en el intercambio para imponer los criterios de apreciación más favorables a sus productos” (Bourdieu, 2001, págs. 40-41).

Según esto, los discursos serían las jugadas a través de las cuales los agentes intervienen en el mercado lingüístico para generar algún beneficio, bien sea el aumento de su propio capital, bien el mantenimiento de éste, o para adaptarse a las leyes que lo rigen. El valor real de los discursos depende, entonces, de las relaciones de fuerza que se dan en el campo (Alonso, 2004).

3.4.5. El poder simbólico y el capital lingüístico

Es necesario, en este punto, que consideremos la existencia de una lengua legítima y de una ilegítima, diferencia que se fragua en los intercambios producidos dentro del mercado lingüístico, siempre teniendo en consideración que la adquisición de la competencia legítima se relaciona con las condiciones estructurales económicas y sociales de la familia de procedencia (Bourdieu, 2001, pág. 18). Siguiendo a Muñoz, Bourdieu considera que el habla “obedece a las mismas estrategias simbólicas que el conjunto de los bienes culturales, y la crítica social del lenguaje que propone no

constituye sino un capítulo privilegiado del análisis de la lucha por la representación legítima del mundo social” (1987, pág. 46). En este sentido, el sociólogo francés considera que las relaciones comunicativas son siempre relaciones de poder que están intrínsecamente vinculadas al capital, en forma material o simbólica, que posean los agentes (Bourdieu, 2001, pág. 93). Por ello, el mercado lingüístico asume una determinada lengua como la oficial en la medida en que esa lengua sea la que es utilizada por los agentes que detentan el poder dentro del campo y, con eso, los haga poseedores de la competencia legítima y de la autoridad sobre la lengua (Bourdieu, 2001, pág. 43), lo que deja entrever que la posibilidad de tener capital lingüístico está cruzada por las desigualdades sociales que afectan al espacio social en general o, dicho en otros términos, el capital lingüístico está dado en función de la posición de los agentes en la estructura social (Bourdieu, 2001, pág. 30).

Debido a lo anterior, podemos comprender que la lengua legítima no es aquella con un mayor vocabulario, ni la que sintácticamente es más compleja, “sino la que viene reconocida como tal, lo que le permite gozar de la consideración social de estas cualidades” (Muñoz, 1987, pág. 49). La lengua legítima es impuesta dentro del campo como legítima por el poder que le confiere el uso de la clase dominante (Bourdieu, 2001, pág. 19). El resto de los agentes puede acercarse o alejarse de sus normas y reglas, pero al ser reconocida como capital lingüístico, funciona como un mecanismo de medición del volumen de capital del que se dispone dentro del mercado lingüístico.

Como ya se ha dicho, la lengua no sólo se compone de sonidos y significados asociados, sino que también de normas sociales que regulan las prácticas comunicativas de los agentes (Bourdieu, 2001, pág. 19). La adecuación a las normas de la competencia lingüística legítima es crucial para comprender su valoración, en la medida que “todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes” (Bourdieu, 2001, pág. 27). Dicha valoración es ayudada por las instituciones educativas que confirman la legitimidad de una lengua sobre otra y que, por ende, contribuyen a la devaluación las prácticas comunicativas que no se ajustan a las normas de la lengua legítima, lo que resulta en el reconocimiento oficial de una lengua como oficial (Bourdieu, 2001, pág. 23).

Podemos decir, a propósito de lo que hemos revisado anteriormente, que el lenguaje ostenta un poder simbólico, es decir, un “poder de construcción de la realidad” (Bourdieu, 2001, pág. 92) considerado como un sistema simbólico, utilizado para comprender y comunicar el mundo social (Bourdieu, 2001, pág. 91). Como sistema simbólico, su poder radica precisamente en que los dominados piensan su dominación con las categorías de percepción del orden social producidos por este orden y que, por lo tanto, lo legitiman (Muñoz, 1987, pág. 52). Dicho de otro modo, los sistemas simbólicos como el lenguaje sostienen y reproducen las relaciones de dominación y las ocultan por medio de disfraces, como el de la meritocracia (Guerra, 2010, pág. 386). Es en esto en lo que radica el valor social de los usos de la lengua, en la organización de dichos usos en sistemas “que reproducen en el orden simbólico de las

separaciones diferenciales el sistema de las diferencias sociales” (Bourdieu, 2001, pág. 28).

Con todo esto, y a modo de resumen, podemos comprender el intercambio lingüístico también como

Un intercambio económico que se lleva a cabo en una cierta relación simbólica de fuerzas entre un productor, provisto de un cierto capital lingüístico, y un consumidor (o un mercado), apto para procurar un cierto beneficio material o simbólico. Dicho con otras palabras, los discursos no son únicamente (o lo son sólo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, descifrados; son también *signos de riqueza* destinados a ser valorados, apreciados y son *signos de autoridad* destinados a ser creídos y obedecidos (Bourdieu, 2001, pág. 40).

La posesión de un determinado volumen de capital lingüístico le permitirá al agente intervenir en el mercado lingüístico. Esta intervención estará determinada por los intereses del agente y sus resultados serán entendidos como un resultado de la lucha simbólica por la dominación del campo (Bourdieu, 2001, págs. 94-95). Dicha lucha se lleva a cabo entre las clases sociales y lo que está en disputa es la lengua legítima.

4. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

4.1. Enfoques clásicos

La presente investigación se desarrollará bajo la perspectiva de la sociología de la Educación. Esta especialidad de la disciplina aborda las implicancias sociales vinculadas a la institución que le da el nombre y no se reduce, como se tiende a pensar, al proceso de transmisión intergeneracional de valores culturales (Bonafant, 1998). Durkheim es considerado el padre de la Sociología de la Educación, sin embargo, esta temática también se encuentra en la obra de otros autores clásicos (Castillo, 2012). Por un lado, tenemos a Augusto Comte que considera la educación como la “esencia” de lo social, en vista de que hombres y mujeres son conducidos de acuerdo con lo que reciben por la educación, aunque es siempre dirigida al individuo (Muglioni, 1996, pág. 225). Por otro lado, con una visión eminentemente positivista sobre el tema, Henry Saint Simon considera que la educación es el mecanismo por el cual los sujetos adquieren las ideas comunes que asegurarán el progreso de la sociedad (Fernández, 2008).

Siguiendo la línea de los autores mencionados, la Educación ha sido tratada en la sociología desde una perspectiva funcionalista por el mismo Durkheim y otros que han sido influenciados por su obra, por ejemplo, Talcott Parsons, encontrando su punto álgido durante el Siglo XX. Para este enfoque, de acuerdo con Xavier Bonafant, la Educación es entendida como una función social a través de la cual los roles son distribuidos dentro de la sociedad, haciendo alusión a los conceptos de igualdad de oportunidades, movilidad social y estratificación social. Además, la responsabilidad y, por consiguiente, el mérito de las cualificaciones adquiridas a partir de las que se podrá

acceder a los beneficios que los buenos resultados en la educación otorgan, recaen, principalmente, en el mismo individuo. A esta idea está asociado el concepto de meritocracia y, desde muy cerca, las teorías sobre el capital humano. El enfoque funcionalista está basando en ideas como que “las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria” (Bonal, 1998, pág. 33). Éstas, han sido fundamentales en los procesos de modernización a los que se ha sometido la educación chilena debido a su potente sustrato economicista.

Desde la perspectiva del estructuralismo, más cercano a las aportaciones de Marx que de Levi-Strauss, la educación está cruzada por “estructuras objetivas” en las que interactúan, orientan o limitan el actuar de los sujetos dentro de la sociedad (Álvarez, 1996). En este sentido, pensar en el aparato educativo intervenido por dichas estructuras, nos permite acercarnos desde otra perspectiva a la distribución de las funciones y roles sociales.

Es por lo anterior que el enfoque funcionalista no da cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales vinculados a los procesos educativos y mucho menos de los factores sociales que están constantemente entrecruzándose con otras dimensiones de la vida social y, además, haciendo emerger a otros fenómenos. Por aquello, la perspectiva funcionalista no es capaz de abarcar los aspectos que para esta investigación se requieren. La perspectiva estructuralista, por otro lado, proporciona un buen marco de referencia teórico desde donde es posible situar la investigación, no obstante esto, tampoco recoge la complejidad del fenómeno de manera cabal por sí misma, debido a que, al considerar a las estructuras como determinantes, se le otorga un valor reducido a la acción de los sujetos y obvia la forma en que se produce el cambio social (Camdepadrós & Pulido, 2009, pág. 58). A pesar de lo anterior, para lo respectivo a esta investigación se ha decidido poner el foco de análisis en la comprensión de las estructuras determinantes, aun teniendo en cuenta que aquello se conseguirá en desmedro de la atención hacia una perspectiva posicionada en la comprensión del sujeto.

4.2. Teorías de la reproducción

Desde diferentes orientaciones, inclusive la positivista en el enfoque funcionalista, la escuela es considerada como el mayor contribuyente para la transmisión de los valores culturales dominantes (Romero, 2006). Las diferencias entre enfoques se van mostrando en los factores desde dónde se origina este fenómeno. Las Teorías de la Reproducción surgen en oposición a la idea de que el sistema educativo proporciona las condiciones para generar la igualdad de oportunidades dentro de la sociedad. Dentro de su análisis, plantean a la escuela como el eje clave para comprender esta cuestión, en tanto que funciona como un aparato organizado dedicado a la inculcación sistemática de “las destrezas, valores e ideología que se ajustan al tipo de desarrollo económico adecuado al control capitalista” (Feito, 2001, pág. s.p.). Las teorías de la reproducción, en otros términos, identifican el proceso

educativo como el centro neurálgico desde donde las sociedades capitalistas se reproducen a sí mismas ideológicamente (Giroux, 1985) para mantener un cierto estatus quo o, de otra forma. “se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital” (Giroux, 2004, pág. 105).

4.2.1. Fundamentos neo-marxistas

El concepto de reproducción tiene una base eminentemente marxista. En él se presenta la existencia de una estructura objetiva que constriñe a los sujetos y que condiciona tanto sus acciones como sus interacciones. Este enfoque parte desde la base de que las relaciones sociales suceden bajo una lógica de desigualdad en la distribución de recursos materiales y simbólicos, lo que a su vez condiciona a la reproducción social en términos históricos y materiales (Rizzo, 2012).

Aquí surgen importantes nombres que contribuirán al estudio de estas cuestiones desde una perspectiva neo-marxista. Por ejemplo, el de Louis Althusser, quien analiza la reproducción social haciendo hincapié en el concepto de “ideología”. En su teorización, la ideología es aquella relación de sujeción entre el mundo y el sujeto, relación sustentada en la legitimidad de su forma social institucionalizada, a través de los Aparatos Ideológicos del Estado (Bermúdez, 2015). Para el autor, la escuela junto con otras instituciones como la familia, la religión, los medios de comunicación, entre otras, son los responsables de los procesos de inculcación, dándole un papel fundamental al Estado en el proceso de reproducción social desde el que se perpetúan las relaciones de poder y dominación existentes, a través del uso legítimo de la violencia simbólica. Althusser parte del supuesto de que asegurar las bases materiales de subsistencia de la fuerza de trabajo no es suficiente para la reproducción social. Dicha fuerza debe ser “competente” para ser productivo dentro del sistema capitalista, por lo tanto, es labor de la educación asegurar la calificación no meramente técnica, sino que además valórica, moralmente adecuada para posicionarse dentro del cargo que como fuerza de trabajo le corresponda y que contribuya a mantener el orden de la dominación intacto (Althusser, 1998). La escuela, entonces, cobra un valor fundamental, entendiéndola como un Aparato Ideológico de dominación por medio del cual se asegura la reproducción del mundo social y se naturalizan las desigualdades de éste.

Althusser toma cuestiones importantes de Antonio Gramsci, como la relevancia de la dominación ideológica, a pesar de que no entra de lleno en ese terreno, sino que se centra más bien en el papel que cumple el Estado dentro de la reproducción de la dominación (Bonafant, 1998, pág. 98). El concepto de dominación en Gramsci está en directa relación con el de hegemonía. Dicho de otro modo, la dominación de una clase sobre otra es posible de conseguir por medio de la posesión de la hegemonía cultural, puesto que, de esa manera, las relaciones de dominación y subordinación serán internalizadas por los sujetos y estos construirán sus identidades dentro de los límites del sistema cultural, político y económico que, en su conjunto, forman parte del sentido

común (Di Pietro, 2002). Si bien en su trabajo no se trata directamente el tema de la educación, este autor es relevante en tanto que su concepto de hegemonía cultural permite dar cuenta de las estrategias hegemónicas de dominación y reproducción del sistema social que están asociadas al constreñimiento de las estructuras objetivas.

4.2.2. Teorías de la resistencia

Las teorías de la reproducción ponen el enfoque de su análisis en la forma en que la estructura social reproduce la sociedad, pero esta perspectiva no ha estado exenta de críticas. A partir de ellas, surge un enfoque más crítico, basado en aquello que las teorías de la reproducción no ponían atención: el sujeto. La teoría de la resistencia, parten desde la idea de que la reproducción no toma en cuenta las oportunidades de oposición que tienen tanto profesores como alumnos ante la dominación ejercida por la escuela para el aseguramiento de la reproducción del sistema social. Esto, además, dejaría de lado el valor que pudiera tener en términos pedagógicos, además de las formas en que estas resistencias pudieran afectar a las estructuras que constriñen el acto pedagógico y que producen y reproducen la subordinación de clases y el posicionamiento de los sujetos dentro de la estructura social.

Para la presente investigación, estas críticas no resultan pertinentes, en vista de que se ha planteado otros objetivos que no se relacionan con las carencias que se le achacan a la perspectiva de la reproducción social. Aun cuando es imposible no considerar a los sujetos que forman parte del fenómeno inevitablemente (como composición ontológica de lo social), las prácticas de resistencia no van a ser estudiadas, puesto que el énfasis estará puesto en la forma en que las estructuras objetivas se manifiestan, lo que eventualmente podría converger en resistencias. No obstante esto, los principales autores que escriben inscritos en esta perspectiva aportan con algunas visiones que podrían ser importantes.

Por un lado, Paul Willis (1988) en su libro “Aprendiendo a trabajar” entiende la reproducción social como un proceso dinámico y la escuela como el lugar donde los jóvenes son preparados para insertarse en el mundo laboral, cuestionando el por qué éstos consienten sus posiciones subordinadas dentro de la estructura social, pero también dentro del ámbito laboral. Por otra parte, está Angela McRobbie, quien propone que los análisis marxistas generalmente, no han tenido en cuenta no han tenido en cuenta la división sexual del trabajo. Ella considera que cualquier estudio cultural debiese abordar esta temática y que incluso en lo relacionado con la escuela es fundamental a la hora de comprender la complejidad de cuestiones vinculadas al concepto de dominación y, sobre todo, de las fuerzas que ejercen esa dominación (Giroux, 2004). Además, dentro de los autores que se inscriben en esta perspectiva teórica encontramos a Michael Apple, quien en su libro “Política cultural y educación” (Apple, 2001) reconoce que su trayectoria como investigador y activista ha estado fundamentalmente basada en el estudio de la relación entre el capital cultural y el

capital económico y en la importancia de la escuela en los procesos de reproducción social. Apple le otorga una gran relevancia a las relaciones de poder y, desde una perspectiva marxista, la distribución desigual de los recursos materiales y simbólicos.

Finalmente, tenemos a Henry Giroux, quien considera que lo más problemático de las teorías de la reproducción es que no existe en ellas una propuesta de superación de las dominaciones y que ponga en práctica las luchas contrahegemónicas (Giroux, 2004).

A modo de resumen, lo que se rescata de esta perspectiva es que no basta simplemente con estudiar la reproducción social como tal, sino comprender la enorme complejidad del proceso. Dicho de otro modo, la reproducción social debe ser estudiada siempre teniendo en consideración que se trata de un fenómeno que amerita la atención desde diferentes perspectivas en consideración a su complejidad. Por otro lado, es importante recalcar que para el desarrollo de la presente investigación el problema de la reproducción es crucial, siempre pensando en que el foco estará puesto sobre la manera en que las estructuras simbólicas se relacionan con las prácticas pedagógicas y las relaciones que ocurren dentro de dichas prácticas.

4.2.3. El enfoque de la reproducción cultural

Habiendo definido de manera general y desde diferentes perspectivas el concepto de reproducción, ahora se procederá a especificarlo. Como bien se exponía en el apartado anterior la reproducción social es aquel proceso que mantiene la hegemonía y perpetúa la dominación de algunos, siendo la escuela uno de los Aparatos Ideológicos del Estado, pero donde participan también otras instituciones, como la familia, desde donde se lleva a cabo, pero ¿de qué manera opera ese procedimiento? Para dar una respuesta a esta pregunta es necesario añadirle un adjetivo. La reproducción se lleva a cabo a través de la transmisión de saberes y valores determinados, a través de la inculcación de dichos saberes y valores, determinados por las relaciones de poder existentes. En otras palabras, se trata de una reproducción cultural.

A principios de la década del setenta Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publican la primera parte de “La Reproducción”. El libro hace una cuestión absolutamente reveladora para la época: mostrar las diferentes estrategias de clase que utilizan como principal medio para su realización al sistema educativo, todas ellas con la finalidad de asegurar para sí mismo un estatus particular (Ávila, 2005). Esto da cuenta de la enorme importancia que tiene el capital económico, pero sobre todo el capital cultural que es transmitido por las familias a los niños y niñas y que determina los resultados que serán obtenidos por ellos durante el proceso educativo. Además, a partir de ello podemos comprender la escuela como un campo de disputa, donde el objetivo principal es el de enseñar y reproducir una cultura: la dominante (Castillo, 2012, pág. 57).

En palabras de los autores, la acción pedagógica y sus productos “constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (1996, pág. 51). Es precisamente aquella acción la que transmite e inculca por medio de los diferentes agentes especializados lo que Pierre Bourdieu ha denominado *habitus*, entendido “como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP (acción pedagógica) y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 72).

Cabe mencionar, además, que el libro parte desde la suposición de que las relaciones sociales son relaciones de poder organizadas de manera jerárquica. Es esa jerarquización de las posiciones sociales dentro de la estructura social la que se reproduce a través del sistema educativo y el capital cultural, utilizando como medio lo que los autores denominan como violencia simbólica, “en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1996, pág. 45).

A modo de resumen, la reproducción cultural resultada de los procesos educativos es la transmisión de los valores culturales de la clase dominante a través de su imposición por medio de la autoridad pedagógica, siempre en diálogo con otra sociología aplicada: Sociología de la Cultura.

En esta misma perspectiva, pero desde otra vereda, encontramos la sociología del británico Basil Bernstein, quien reconoce estos procesos de reproducción y también observa dentro de los procesos educativos la legitimidad de una clase por sobre otra. Sin embargo, este autor realiza un ejercicio analítico diferente. Él se dará a la tarea de comprender la forma en que se constituyen las estructuras simbólicas dentro de la familia que serán transmitidas en el proceso socialización primaria, a través de lo que podríamos llamar la materialización del capital cultural en los códigos lingüísticos. Dentro de la escuela será esa transmisión la que contribuirá con la reproducción social. Era el mismo Bernstein quien en referencia al trabajo que realizó en conjunto con Bourdieu y su equipo de trabajo, reconoce la relación existente entre el trabajo de ambos en materia de la Sociología de la Educación, cuando dice que “se hizo claro que nuestro trabajo era complementario. Mientras ellos estaban preocupados por la *estructura* de la reproducción y sus *variadas* realizaciones, a mí me preocupaba esencialmente el *proceso* de transmisión” (citado por Bernstein, 1985, pág. iv)

La relevancia del estudio realizado por Bernstein radica, precisamente, en la relación macro-micro que hace éste o, de otra manera, en la vinculación entre las relaciones de poder y las consecuencias de la socialización, bien sea en la familia, bien en la escuela. Es, sin embargo, en esta última donde su análisis se concentra (en términos de resultados), en tanto que es en dicho proceso de transmisión sociocultural donde se ven materializadas las relaciones de dominación que construyen

determinados recursos simbólicos, distribuidos de manera desigual de acuerdo con la estratificación de la sociedad y las relaciones de poder y dominación que le subyacen a esto.

Tanto la estructura posicional de la familia como la producción simbólica y la consiguiente distribución de ésta influirán, entonces, en los contenidos culturales que serán transmitidos por medio del proceso pedagógico vivido en la familia a través de la socialización de los y las niñas (Bonafant, 1998). Esta cuestión será fundamental para comprender los códigos sociolingüísticos de los que se hablará con detención más adelante.

5. EL PROCESO DE ENSEÑANZA

5.1. Modelos de enseñanza

Luego de lo anterior, es momento de analizar el proceso de enseñanza que se lleva a cabo dentro de la escuela. En términos generales, se trata de un proceso que utiliza un tiempo, un medio, un espacio, unos límites y unos agentes. A modo de definición, se trata de las actividades que realizan tanto los docentes como los alumnos de acuerdo con su finalidad: enseñar o aprender (Bravo & Cáceres, 2006). Entonces, el proceso de enseñanza es entendido como la interacción entre profesor y alumno en la que cada uno realiza actividades de acuerdo con sus objetivos (distinguidos anteriormente). A pesar de que se trata de un proceso intrínsecamente dialéctico, el “modelo transmisivo” es el más conocido, donde el foco está puesto en el rol del profesor y, por ende, en la transmisión del conocimiento, la forma en que se lleva a cabo y los resultados que obtiene. El docente, además debe ser capaz de controlar el aula, en el sentido de que cada uno de los alumnos debe estar obedeciendo las instrucciones del profesor (Martínez, Montero, & Pedrosa, 2009). Este tipo de modelos son los que podemos observar aplicándose en Chile, donde los resultados del proceso tienen más importancia que el proceso en sí mismo.

No obstante esto, existen otros modelos, como por ejemplo el “modelo facilitador o progresivo”, donde el foco está puesto en el alumno, es decir, en el aprendizaje más que en la enseñanza. El rol del profesor, entonces, cambia sustancialmente, en tanto que en este modelo consiste en crear las oportunidades propicias para facilitar el aprendizaje de los alumnos teniendo en cuenta los aspectos personales de cada uno, pretendiendo desarrollar habilidades vinculadas al trabajo colaborativo y el autocontrol (Martínez, Montero, & Pedrosa, 2009).

A pesar de ello, el modelo transmisivo es el que se utiliza dentro de nuestro país (sin contar algunas excepciones) y, por lo tanto, será esa la forma en que esta investigación comprenderá el proceso de enseñanza. Es importante ahora conocer aquellos elementos que forman parte del proceso.

5.2. Pedagogos, estudiantes: los agentes

Tal como se definió el proceso de enseñanza en el apartado anterior, existen dos agentes funcionando dentro de él: profesores y alumnos. Los primeros ejercen sobre los segundos lo que Bourdieu llama “acción pedagógica” (Bourdieu & Passeron, 1996). La pedagogía está entendida como el “conjunto de estrategias y habilidades para usar con el objetivo de enseñar temas especificados con anterioridad” (Giroux, 2013, pág. 15). De esta manera, siguiendo con lo propuesto por Giroux, la pedagogía se convierte en un sinónimo de técnica y, por lo tanto, la práctica pedagógica se vuelve una habilidad del profesor, en tanto que repite la técnica y la mejora a través del uso prolongado y continuo.

Si bien es cierto que existen visiones mucho más críticas acerca de la pedagogía, inclusive aquella misma llamada “pedagogía crítica”, para esta investigación es fundamental la comprensión del acto pedagógico como se produce dentro de nuestro sistema educativo. Lo anterior no quiere decir en ningún caso que aquello es a lo que hay que apostar en esta materia, no obstante, es lo que sucede en la realidad del sistema educativo del país y, como tal, es preciso comprender el concepto en el sentido tradicional que usualmente se utiliza.

La acción pedagógica, entonces, ocurre sobre los estudiantes. Pero ¿son estos dos, profesores y alumnos, los únicos elementos que interactúan a propósito de la acción pedagógica?

5.3. El aula como campo

El aula es el lugar en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza. Tanto profesores como alumnos y alumnas se sitúan dentro de ella llevar a cabo el proceso de transmisión del conocimiento. El aula, entonces, es un espacio de interacciones. El concepto de campo es definido por Bourdieu “como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones” (Bourdieu & Wacquant, 2005).

El aula de clases, entonces, es el campo donde están en juego las relaciones de poder y los recursos simbólicos materializados en el capital cultural de quienes participan de las interacciones dentro del aula. En otras palabras, es un campo de disputas, donde los agentes ponen en juego sus recursos, en una disputa que implica la reproducción de las estructuras y sus posiciones dentro de ésta.

5.4. El lenguaje como mediador

Finalmente, es importante mencionar la importancia del lenguaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndolo como el medio por el cual se lleva a cabo dicho proceso y que hace efectiva la transmisión del conocimiento.

En primer lugar, es necesario aclarar desde qué definición entenderá esta investigación el concepto de lenguaje. Tal como propone Bourdieu, el lenguaje “es una

técnica del cuerpo” (2005, pág. 216) que expresa una relación de poder y un posicionamiento dentro de la estructura del mundo social, que tiene una dimensión de “habitus lingüístico”.

Es por lo anterior que, además de ser un medio para la transmisión del conocimiento, es un mediador del conocimiento transmitido. Esto porque si el lenguaje es una estructura simbólica constituida por la distribución de los recursos simbólicos de acuerdo con las relaciones de poder producidas en el mundo social, entonces, no todos los agentes dentro del aula de clases poseen el mismo capital lingüístico (aun cuando hablen la misma lengua).

Por otro lado, el mensaje transmitido por medio de la acción pedagógica debe ser decodificado por los estudiantes, ejercicio que se complica cuando no se poseen las herramientas para hacerlo o, al menos, no las mismas herramientas. El acto de dar significado es una cuestión absolutamente social, sin embargo, tal como nos advierte Michael Apple, las ubicaciones y las situaciones desde las que se posicionan los sujetos no pueden comprenderse como meras determinaciones estructurales, también son relaciones y recursos y, como tales, no se trata de simplemente aprenderlas, sino que, de vivir bajo dichas condiciones, aun cuando sólo se trate de oponerse a esos límites (1995).

CAPÍTULO III:

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de estudio

De acuerdo con los objetivos que se ha propuesto la presente investigación el estudio en cuestión tendrá un alcance descriptivo-interpretativo. Que el estudio tenga un alcance descriptivo dice relación con los objetivos de la investigación, en tanto que se trata de lo que se busca hacer a partir de la información existente sobre el fenómeno en cuestión. Este tipo de estudios pretende especificar las características y las manifestaciones del objeto de estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pág. 81), es decir, tal como lo indica su nombre, describir la forma en que éste se manifiesta.

2. Tipo de diseño

El diseño de la investigación se basará en un enfoque epistemológico que aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que posibilite la incorporación de las interacciones áulicas y los condicionamientos estructurales del fenómeno. Estamos hablando de la Etnometodología. Esta perspectiva sociológica es un esfuerzo por dar cuenta de la compleja relación entre los agentes y las estructuras (Caballero, 1991). Sin embargo, es preciso tener en cuenta las críticas a la que esta perspectiva ha sido sometida (Santoro, 2003) y considerar que, dichas estructuras, son construcciones históricas y, por ende, no pueden llamarse objetivas.

Por otro lado, el tipo de diseño será un Estudio de Caso que, según la tipología propuesta por Stake (citado en San Fabián & Álvarez, 2012), será instrumental: lo que importa no es tanto el caso como observar en él las temáticas de alguna teoría. En este estudio en particular se utilizarán casos diferentes (Merriam, 1998; Stake, 1994; Muñiz, 2012), que representen a distintos grupos y que puedan ser contrastados de acuerdo con las características que los enfrentan.

Para llevarse a cabo, se utilizará un diseño de tipo cualitativo. Estos tienen una orientación hacia la consideración de la complejidad y la profundidad de los fenómenos que componen la realidad social (Osses, Sánchez, & Ibáñez, 2006) y, en particular, el objeto de estudio. En cuanto al abordaje metodológico, el diseño cualitativo permite una mayor flexibilidad y apertura en las decisiones, lo que permite ir ajustando los procedimientos de la investigación a las condiciones dadas para su correcto desarrollo (Salgado, 2006, pág. 72). Además, el análisis cualitativo está caracterizado por la interpretación no matemática que lleva a realizar conceptos y esquemas teóricos que tienen por finalidad la explicación de los fenómenos (Osses, Sánchez, & Ibáñez, 2006).

Las investigaciones realizadas en el área educativa generalmente necesitan de un diseño de trabajo semiprojectado. De acuerdo con Valles (2007), esto se fundamenta en el alto nivel de coordinación previa que implica trabajar con

establecimientos educacionales. Además, como se cuenta con tiempo limitado, resulta crucial que la planificación y las decisiones sean más rígidas.

Finalmente, cabe mencionar que no se parte de cero, puesto que la investigación es orientada por la literatura existente sobre el tema. Si bien, el problema de la reproducción cultural ha sido ampliamente estudiado desde la Sociología de la Educación, en la literatura que se revisó éste no ha sido abordado desde la perspectiva que lo hace esta investigación. No obstante, como las investigaciones educativas son abundantes, servirán como directriz para las decisiones procedimentales tomadas en el presente estudio. Además, la investigación es de tipo no experimental, puesto que para su realización no se alteró intencionalmente ninguna de las variables, ni se produjeron escenarios artificiales para observar el comportamiento del fenómeno aislado. Por el contrario, la investigación pretende realizarse sin intervenir mayormente el fenómeno que se desea conocer (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Y por la forma de recoger temporalmente los datos para el análisis, la investigación es de corte transversal, en vista de que el fenómeno se estudia en un momento particular, sin tener interés en comprobar su prolongación en el tiempo.

Para resumir, la investigación se realizará desde un enfoque etnometodológico, basada en una metodología cualitativa de tipo semiprojectado transversal.

3. Universo y muestra

Como se trata de un estudio de caso, el universo de esta investigación está compuesto por los procesos de enseñanza en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación para el curso cuarto año básico de un establecimiento educacional particular y uno municipal de la comuna de Valparaíso.

Siendo ésta una investigación cualitativa, no existe una necesidad por encontrar la representatividad en la muestra, sin embargo, para conocer en profundidad el fenómeno que se estudiará, se utilizará un muestreo intencionado o también llamado “por tipología”. Éste nos permitirá desarrollar las categorías de análisis que serán útiles y pertinentes para la investigación. Como se realizará dentro del aula de clases, las categorías a definir tendrán relación con las características de los establecimientos educacionales en general más que con las de los sujetos en particular.

Por razones prácticas, de operatividad y factibilidad de la investigación, se utilizarán dos establecimientos que respondan a opuestos tipos de dependencia administrativa y financiera, además de considerar el nivel socioeconómico de las y los alumnos. Los criterios de inclusión son los siguientes:

CRITERIOS DE SELECCIÓN	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL 1	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL 2
<i>Tipo de dependencia</i>	Particular	Municipal
<i>Orientación curricular</i>	Currículum nacional	Currículum nacional
<i>Nivel socioeconómico de los/as alumnos/as</i>	Promedio alto	Promedio bajo

Tabla 1: “Criterios de selección de la muestra”. Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con lo anterior, los criterios de exclusión serían los colegios particulares subvencionados o aquellos colegios que siendo particulares o municipales utilicen un tipo de currículum alternativo (como, por ejemplo, los colegios Montessori) o cuyo nivel socioeconómico se escape de la media (es decir, sea o muy alto o muy bajo para cada caso).

Para elegir los colegios en los que se desarrollará la investigación se cruzaron dos instrumentos que contienen información oficial y pública sobre los establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso: el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y el resultado de las pruebas SIMCE del año 2015 para el curso de cuarto básico.

Para el establecimiento de dependencia municipal, los criterios que se utilizaron fueron los siguientes: IVE entre 70% y 80%, puntajes SIMCE bajo los 300 puntos en ambas pruebas (Comprensión de Lectura y Matemáticas) y un clima de convivencia escolar bajo los 80 puntos. Los colegios que coinciden con los criterios fueron cinco en total. De ellos, el SIMCE no cuenta con información detallada sobre uno, y el otro tiene un puntaje de 80 en el clima de convivencia escolar. Por lo anterior, los colegios que son elegibles dentro de los criterios de la muestra son los siguientes:

ESTABL. EDUCACIONAL	DEPEN-DENCIA	SIMCE LENG ²	SIMCE MAT ³	EAL ⁴	EAM ⁵	GSE ⁶	CCE ⁷	IVE ⁸
COLEGIO PABLO NERUDA	Municipal	223	214	96,70%	100,00%	Medio-bajo	70	79,1%
ESC. ESPAÑA	Municipal	230	201	84,30%	100,00%	Medio-bajo	76	80,6%
ESC. R. BARROS LUCO	Municipal	255	248	73,50%	95,90%	Medio	70	78,5%

Tabla 2: "Escuelas municipales en la categoría 'elegibles'". Fuente: Elaboración propia.

Los establecimientos que aparecen en la tabla fueron ordenados de acuerdo con los puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura. El Colegio Pablo Neruda, ubicado en el cerro Florida, comuna de Valparaíso, fue la primera opción considerada para trabajar, sin embargo, fue la Escuela España del cerro Monjas la que accedió a participar de la investigación. Finalmente, la Escuela Ramón Barros Luco, ubicada en el plan de Valparaíso, no fue contactada por no tratarse de un establecimiento mixto.

En el caso del establecimiento de dependencia particular pagada, se trabajará con la Scuola Italiana Arturo Dell'Oro ubicada en el plan de Valparaíso.

² Puntaje prueba de comprensión lectora

³ Puntaje prueba de matemáticas

⁴ Estándares de aprendizaje en Lenguaje. Sumatoria de los porcentajes en los niveles "elemental" e "insuficiente"

⁵ Estándares de aprendizaje en Matemáticas. Sumatoria de los porcentajes en los niveles "elemental" e "insuficiente"

⁶ Grupo socioeco-nómico del estable-cimiento

⁷ Clima de convivencia escolar por curso

⁸ Índice de vulnerabilidad escolar

ESTABL. EDUCACIONAL	DEPENDENCIA	SIMCE LENG	SIMCE MAT	EAL	EAM	GSE	CCE	IVE
SCUOLA ITALIANA	Particular pagado	327	319	7,7%	18,5%	Alto	76	*

Tabla 3: "Escuela particular en la categoría 'elegible'". Fuente: Elaboración propia.

Además de lo anterior, es preciso señalar que para cada técnica de producción de datos existirá una muestra particular. A modo de resumen, ésta se puede apreciar en el siguiente cuadro:

TÉC. DE PRODUCCIÓN DE DATOS	ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL	
	Particular	Municipal
Observación participante	22 horas de clases de Lenguaje y Comunicación	22 horas de clases de Lenguaje y Comunicación
Entrevista semi-estructurada	1 profesor/a de Lenguaje y Comunicación	1 profesor/a de Lenguaje y Comunicación

Tabla 4: "Muestreo por técnica de producción de datos". Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la *observación participante*, lo que se pretende observar es la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza durante la clase de Lenguaje y Comunicación y, en particular, las competencias lingüísticas de las y los niños de 4to año básico en dicho contexto comunicacional. De acuerdo con el Ministerio de Educación, para este curso se deben cumplir 305 horas pedagógicas anuales para la asignatura, divididas en cuatro unidades de 77, 74, 79 y 75 horas pedagógicas respectivamente. Para esta investigación se utilizará la primera unidad (de 77 horas pedagógicas) denominada "Habilidades comunicativas mediante la producción oral y escrita de textos narrativos y no literarios. Estrategias, diálogos y discusiones en clases".

Considerando la etnografía en los dos establecimientos educacionales, se realizará la observación durante cuatro semanas. Teniendo en cuenta que las 77 horas pedagógicas de la primera unidad deben estar repartidas en 8 horas semanales de la asignatura, se observarán 22 horas pedagógicas en total, equivalentes a un mes cronológico, en la medida en que no exista un tope de horarios con los establecimientos. De ser así, se privilegiará el trabajo paralelo en ambos colegios, por lo tanto, se buscará alguna estrategia para que sea equitativa la observación semanal.

No obstante lo anterior, para el caso del análisis comunicativo se utilizará 3 *actos comunicativos* por establecimiento ocurridos dentro de las horas pedagógicas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, una al comienzo de la unidad, otra en el medio de la unidad y, por último, otra al finalizar la unidad.

Finalmente, para el caso de las *entrevistas semi-estructuradas*, éstas se realizarán al docente que esté a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sin importar si es el profesor o profesora jefe del curso en cuestión. Esto se debe a

que lo que importa es que el profesor, en primer lugar, conozca a los y las estudiantes y, en segundo lugar, conozca su desempeño en la asignatura, así como las competencias lingüísticas que poseen y su desempeño como miembros de una misma comunidad lingüística siempre circunscrito al proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

4. Técnica de producción de datos

En primer lugar, se utilizará la perspectiva teórico-analítica de la etnografía del habla, corriente de la Sociolingüística que pretende estudiar el uso del lenguaje en la vida cotidiana de una comunidad lingüística determinada (Duranti, 1992, pág.253). De acuerdo con Prado, se trata de una potente herramienta a la hora de analizar el lenguaje en uso, sobre todo en situaciones “que impliquen marcados constreñimientos de estatus entre personas” (2007, pág.1520). Para la producción de los datos desde dicha perspectiva, se utilizará la observación participante. Esta técnica nos permitirá comprender el fenómeno estudiado en profundidad, teniendo en cuenta no sólo los componentes lingüísticos, sino que sobre todo su dimensión social, cultural y práctica.

4.1. Observación participante

La observación participante, tal como su nombre lo indica, consiste “en la observación del contexto desde la perspectiva de la propia investigadora o investigador de una forma no encubierta y no estructurada” (Guardián-Fernández, 2007, pág. 191). Para llevarse a cabo, se necesita de la inmersión del investigador en el contexto estudiado y no se requiere de pautas o códigos estrictamente estructurados con anterioridad, por lo que muestra una flexibilidad útil para los contextos educativos. La participación es importante en el sentido de que representa una estrategia para inmiscuirse en el contexto que se estudia, teniendo en cuenta que no existe una manera de hacerlo en que no se intervenga el espacio. Por lo tanto, de acuerdo con la tipología de Gold en Guardián-Fernández (2007), el rol de la investigadora será el de un “observador como participante”, lo que le da la posibilidad de participar de las actividades que realice el grupo estudiado, sin desmedro de que su actividad principal sea la de producir y recoger información.

4.2. Entrevistas semi-estructuradas

Por otro lado, la investigación utilizará la entrevista semi-estructurada como complemento de la técnica mencionada anteriormente. Ésta nos permitirá validar las observaciones e interpretaciones obtenidas a propósito de la etnografía del habla. Se trata de conocer la perspectiva de los sujetos sobre un fenómeno particular para así otorgarle contundencia a los resultados, toda vez que son puestos en contraste con la visión de los docentes a cargo del proceso de enseñanza. Es importante considerar que la etnografía del habla se lleva a cabo durante un tiempo acotado, por lo que resulta pertinente utilizar este tipo de técnicas para contribuir a la profundidad del

análisis. Además, la visión de los y las docentes puede aportar en otras dimensiones relevantes para el análisis de las desigualdades sociales y lingüísticas al interior del proceso educativo, como el contexto económico y cultural del curso.

5. Técnica de análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos producidos por esta investigación, se empleará la estrategia metodológica de la triangulación intra-métodos que consiste en la utilización de diferentes técnicas de análisis para investigar el mismo problema desde perspectivas distintas (Aguilera & Barroso, 2015; Guardián-Fernández, 2007). El uso de esta herramienta le otorga a la investigación “rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos” (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, págs. 123-124). Por otro lado, esto nos proporciona la posibilidad de elaborar desde una perspectiva más amplia y compleja la interpretación del fenómeno que se está estudiando (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005, pág. 120).

En el caso específico de esta investigación, y como se mencionaba a propósito de la muestra, lo que se triangulará serán los diferentes análisis: etnográfico, comunicativo y de contenido. Estos se definirán a continuación.

5.1. Análisis de datos etnográficos

Entendiendo que los datos producidos por la observación participante tienen un carácter descriptivo, es necesario mencionar que se realizará en los términos propuestos por Geertz (1992), es decir, una descripción densa que reconozca la interpretación como parte del proceso analítico y a la misma observación.

Esto se llevará a cabo a través de la integración de dos cuestiones: por un lado, la inclusión de “detalles descriptivos que permitan al lector reconocer y sentirse trasladado e inmerso en la situación social observada” (Cortazzo & Schettini, 2015, pág. 40) y, por otro, la interpretación teórica.

Para realizar lo antes señalado, se ha decidido seguir la propuesta de Goetz y LeCompte denominada “teorización”, la que consiste en el descubrimiento y manipulación de las categorías abstractas y las relaciones que se dan entre ellas (1984, pág. 174), cuyas tareas formales son las siguientes: “(1) percepción; comparación, contrastación, agregación y ordenación; (2) establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación” (pág.175).

En la práctica, las notas de campos y las grabaciones de audio se ordenarán en una matriz de análisis diferenciada por establecimiento en donde se encuentran las categorías analíticas que guían la observación (los detalles de esta matriz se podrán revisar en los anexos), para posteriormente establecer los vínculos y las relaciones.

5.2. Análisis comunicativo

Siguiendo con el enfoque de la etnografía del habla, los datos recabados a través de la observación participante serán analizados a través de un análisis

comunicativo (Prado, 2007). El objeto de análisis para este caso serán los actos comunicativos, es decir, las interacciones entre dos o más sujetos, con todos los elementos que ello implica (Prieto, 1980). Para llevar a cabo el análisis se utilizará la matriz propuesta por Pardo (2007), la que contempla los componentes del acto comunicativo (escenario, escena, participantes, contenido del mensaje, forma del mensaje, clave, propósitos, géneros, reglas de interacción, normas de interpretación y secuencia del acto). Los detalles sobre esta matriz pueden revisarse en los anexos.

5.3. Análisis de contenido

El análisis de contenido es una técnica versátil que se puede utilizar en el contexto de una investigación de tipo cuantitativa o cualitativa. Aporta en la interpretación de diferentes formatos de registro de datos “teniendo en cuenta el contexto en el que se produce tanto lo manifiesto como lo latente de los discursos” (Cortazzo & Schettini, 2015, pág. 45). Esto último es precisamente la mayor ventaja de este tipo de análisis, ya que permite tener en cuenta el contexto de producción de los datos.

Lo que se busca es analizar los discursos de las y los profesores acerca de las competencias lingüísticas de sus estudiantes, pero también de sus contextos socioculturales y económicos y de las consecuencias de dichos contextos en el desempeño dentro del proceso de enseñanza. Este análisis parte del supuesto, desarrollado por Van Dijk, de que lo social es en su mayoría una construcción discursiva y es precisamente en los discursos donde se produce la reproducción social de los saberes (Pardo, 2011, pág. 44).

Hay que tener en cuenta que, al tratarse de solo dos entrevistas (una por cada profesora) lo importante son las particularidades de los textos que cada una de ellas produzca, por lo tanto, sería contraproducente para la investigación no someterlas a análisis por separado (cuando la intención es poder contrastarlas).

Para desarrollar esta tarea se utilizará el programa de análisis de datos cualitativo ATLAS.ti, que facilitará, por una parte, la codificación diferenciada de ambas entrevistas y, por otra parte, la contrastación de dicha codificación.

A modo de resumen, tanto las técnicas de producción de datos como la triangulación intra-métodos, es decir, de las tres técnicas de análisis de datos, contribuyeron en su integración a dar respuesta a la pregunta de investigación que perseguía el estudio, abarcando, desde diferentes perspectivas, el objetivo general. Para contribuir a la claridad de esto último, se presenta a continuación, en la figura n° 1, un esquema que ordena la manera en que fueron abordados los diferentes objetivos específicos de la investigación por cada una de las técnicas de producción y análisis de los datos.



Figura 1: "Resumen marco metodológico". Fuente: Elaboración propia

6. Calidad del diseño

Tratándose de una investigación cualitativa, es importante explicitar la calidad del diseño otorgada por la confiabilidad y validez al estudio. Por un lado, la triangulación intra-métodos le dará contundencia a la estrategia metodológica al integrar diferentes técnicas de análisis de datos. El fenómeno estudiado en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje, será abordado desde diferentes perspectivas de análisis y desde distintas dimensiones (la práctica pedagógica, las interacciones áulicas y las competencias comunicativas), reduciendo los riesgos en cuanto a la validez interna (Denzin, 1978, págs. 304-308). Además, el estudio contará con la validación por juicio de expertos, en primer lugar, por el profesor que guiará la investigación y, además, por el profesor informante, lo que reforzará la validez del estudio.

7. Condiciones éticas

Las investigaciones en contextos educativos tienen un alto nivel de complejidad en su dimensión ética, sobre todo aquellas cuyo trabajo de campo implica necesariamente ingresar al aula. De hecho, para entrar al aula del establecimiento municipal se deberá contar con la aprobación del Departamento de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, además de la autoridad pertinente de cada establecimiento educacional (en el caso del colegio particular, la directora de básica y en la escuela municipal la directora). También, cada una de las profesoras, deberá consentir el ingreso al aula en las fechas y horarios que se estipulen.

Además, al tratarse de niños y niñas menores de edad, las y los apoderados deberán estar al tanto de la investigación. Tanto padres y apoderados como profesores y administrativos de la institución educativa deben estar conscientes de las implicancias de la investigación y de los alcances de ésta, además de dar autorización

para que se realicen grabaciones de audio para proceder con el análisis de los datos producidos. El proceso de información a los apoderados estará a cargo de cada establecimiento y, por ende, seguirá sus propios protocolos.

Por otra parte, se asegurará el anonimato de los sujetos investigados, tanto de los alumnos como de las profesoras, y el resguardo de su integridad física y emocional. Todas las intervenciones dentro del aula estarán permanentemente monitoreadas por la profesora a cargo de la asignatura. La relación será directa con las y los estudiantes, sin embargo, siempre mediada por la docente. Además, los nombres de las y los entrevistados no serán expuestos en el informe final ni en ningún otro documento formal. Finalmente, los datos recopilados serán estrictamente de uso académico y su tratamiento contemplará el anonimato y el resguardo de la integridad física, mental y emocional de las personas que hayan sido parte de la investigación.

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el presente capítulo se desarrollará el análisis de los datos producidos. Cada técnica de producción de datos cuenta con su particular técnica de análisis especificada en el capítulo anterior, sin embargo, al final del capítulo se realizará un análisis interpretativo integrado de la información recabada, en consideración al gran volumen de datos obtenido y para el mejor entendimiento de estos.

El capítulo estará compuesto de siete apartados que fueron ordenados deductivamente y que se procederán a explicitar a continuación. En primer lugar, se realizará una caracterización de los casos de estudio con el afán de situar en su contexto social, cultural y, por supuesto, material a los estudiantes y las profesoras que fueron parte de esta investigación. En segundo lugar, se presentará el análisis de la observación participante en conjunto con las categorías de análisis utilizadas. En tercer lugar, se presentará la etnografía del habla y los actos comunicativos que fueron analizados por establecimiento. En cuarto lugar, se presentará el análisis de la competencia escrita de los establecimientos estudiados. En quinto lugar, se presentará el análisis de contenido de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a ambas profesoras. En sexto lugar, veremos a través de la integración de los análisis, los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos específicos que se propuso esta investigación para, en séptimo lugar, revisar las reflexiones que estos resultados nos dejan y las proyecciones que se realizan luego del trabajo realizado.

1. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Antes de introducirnos al análisis, nos parece pertinente realizar una descripción de los establecimientos que fueron estudiados en esta investigación. Ambos pertenecientes a la comuna de Valparaíso, comparten una larga trayectoria, pero también poseen diferencias sustanciales. Por ello, se realizará una breve presentación de cada uno en donde se hablará tanto de su ubicación e infraestructura, como de su historia y funcionamiento. Además, no es posible obviar que la investigación fue desarrollada en un curso en particular (4to año básico, en ambos casos no había paralelos, es decir, era el único curso del nivel), por lo que se presentará también una descripción de las dinámicas internas de cada curso.

1.1. La Scuola Italiana “Arturo dell’Oro” de Valparaíso

La Scuola Italiana “Arturo dell’Oro” es un establecimiento educacional de dependencia particular. Está ubicada en el plan de la ciudad (avenida Pedro Montt) entre el parque Italia y la plaza O’Higgins. Su historia comienza en 1933, cuando fue inaugurada por la directiva de la Società Italiana d’Istruzione para recibir a los hijos e hijas de las familias italianas inmigrantes que llegaban a la ciudad, para que estos

aprendieran el idioma natal y las tradiciones de su cultura⁹. El edificio actual fue inaugurado en 1942 y se considera patrimonio cultural de Valparaíso, siendo declarado monumento histórico el 22 de enero del 2007¹⁰.

Si bien en la actualidad la Scuola recibe estudiantes que no tienen ascendencia italiana, el colegio sigue considerándose como una institución de colonia, esto es de inmigrantes. Dentro de las materias a estudiar, el italiano es tratado como idioma materno al igual que el castellano, además de que se celebran las festividades italianas y algunas clases son realizadas en su totalidad en ese idioma, por lo que es un requisito para quienes componen la planta docente hablar italiano¹¹.

En el primer ciclo básico y Giardino y pre-Giardino (que equivalen a kínder y pre-kínder), los cursos tienen más de un paralelo por nivel, sin embargo, desde 4to año básico (o, como ellos lo llaman, “cuarta elementare”) hacia arriba, los cursos son uno solo por nivel. Esto se debe a una fuga de matrículas que vivió el establecimiento cuando hicieron el proyecto para irse hacia el sector de Reñaca o la ciudad de Concón con la intención de unificar ambas sedes (Valparaíso y Viña del Mar). Hace tres años, habiendo despejado las dudas sobre la ubicación la Scuola, el establecimiento volvió a tener una matrícula como antes. Esto último remarca la importancia de la tradición de la Scuola Italiana, tanto para las y los apoderados como para la ciudad en su conjunto.

En cuanto a su infraestructura, el colegio posee dos pabellones amplios en donde se distribuyen las salas de clases. También hay un aula magna donde se realizan conferencias y obras de teatro, oficinas administrativas, una fotocopiadora y librería, una biblioteca en el segundo piso del aula magna y, por el lado izquierdo, un casino y el recientemente inaugurado nuevo gimnasio. Al centro se podían distinguir dos patios: uno con una cancha de fútbol, básquetbol y vóleybol y otro sin cancha.

El cuarto año básico está compuesto de 26 estudiantes, 15 mujeres y 11 hombres. La mayoría de ellos entró a la Scuola en Giardino, por lo que se trataba de un grupo bien cohesionado, donde la mayoría -si no todos- compartían y se conocían.

La distribución de las mesas dentro de la sala dependía de la profesora jefe, de la asignatura o de la situación. Sin embargo, existía una distribución personalizada que realizaba la profesora jefe del curso asignando a los estudiantes a ciertos puestos determinados por sus características personales y afinidades, con la intención de evitar las distracciones durante la clase. Las mesas estaban agrupadas: cinco grupos de cuatro estudiantes que bordeaban la sala y un grupo de seis que se ubicaba justo al centro.

La profesora de Lenguaje mantenía una relación cercana con el grupo¹². La profesora fue alumna de la Scuola y trabaja en el establecimiento desde que se tituló.

⁹ Breve reseña histórica (<http://www.scuolaitalianavalpo.cl/la-nostri-storia/>)

¹⁰ Comentado en el artículo de Macarena Canales titulado “Patrimonio en Valparaíso: la Scuola Italiana” en la página web Plataforma Urbana (<http://www.plataformaurbana.cl/archive/2007/07/09/cambios-en-valparaiso-la-scuola-italiana/>)

¹¹ Por esto, la gran mayoría de los docentes y funcionarios son ex alumnos.

¹² Esto se debía a que el año anterior fue su profesora jefe, sin embargo, este año le fue asignado el tercero básico, por lo que solo los veía para la clase de Lenguaje y Comunicación.

Al haber trabajado desde cerca con ellos anteriormente, la profesora conocía al curso y la forma en que se comportaban, por lo tanto, había desarrollado estrategias para conservar la atención de los estudiantes durante la clase. A veces modificaba la distribución de la sala: cuando estaban demasiado conversadores, la profesora los hacía voltear los bancos hacia adelante, quedando tres filas de parejas y para las pruebas se sentaban de a un alumno por fila, quedando cuatro filas en la sala.

El curso, en general, era bullicioso. Gustaban de participar de la clase y, aunque algunos a un ritmo más lento que otros, todos realizaban el trabajo encomendado por la profesora sin objeciones. Se mantenían en sus puestos, pero conversaban entre ellos. La mayoría de las veces, las conversaciones informales que se daban entre los miembros de un grupo se trataban de cosas que había mencionado la profesora o que aparecían en la actividad. La convivencia entre ellos era tranquila, no había peleas ni parecía haber enemistades. De sus conversaciones se podía inferir que la mayoría de sus padres ocupaban posiciones de poder (político, cultural o económico), desempeñándose en cargos gerenciales, en instituciones públicas o como académicos de Universidad.

1.2. La Escuela Municipal Básica “España” de Valparaíso

La Escuela España es un establecimiento municipal de la comuna de Valparaíso, dependiente del área de Educación de la Corporación Municipal (CORMUVAL). Está ubicada en la calle Angamos del cerro Monjas y, por su ubicación, el establecimiento funciona como sede municipal en eventos oficiales de gobierno tales como las elecciones (municipales, parlamentarias o presidenciales) o el censo.

La Escuela fue fundada en el año 1962, por lo que es de las más tradicionales que están ubicadas en los cerros de la ciudad. El ex alcalde de Valparaíso Jorge Castro es ex alumno del establecimiento¹³. Actualmente cuenta con una matrícula de alrededor de 500 estudiantes, que están repartidos desde pre-kínder hasta octavo básico. Sin embargo, la matrícula ha sufrido importantes bajas en los últimos años que llevaron al establecimiento a no poder conformar un curso en el nivel de primero básico para el 2017. En la mayoría de los niveles no existen cursos paralelos: solo en el caso de que un curso supere los 40 estudiantes éstos son separados en dos grupos, siendo 20 estudiantes el mínimo que puede tener un curso. En concordancia con lo anterior, el cuarto año básico era el único de su nivel, ya que tenía 36 estudiantes (eran originalmente 35, pero a fines de abril se incorporó un niño). El colegio además contaba con un curso exclusivo para niños y niñas con necesidades especiales que requieren atención diferenciada, además de la inclusión de estudiantes con diagnósticos clínicos de diferentes tipos dentro de los cursos.

El colegio ha estado emplazado en el mismo lugar desde su fundación, pero en el año 2005 remodeló su infraestructura. La edificación del colegio tiene una identidad

¹³ Noticia del periódico online SoyChile (<http://www.soychile.cl/Valparaiso/Sociedad/2012/04/23/86631/La-escuela-Espana-celebra-sus-50-anos-de-vida-en-Valparaiso.aspx>)

porteña innegable: construido en la falda del cerro Monjas, el colegio está lleno de desniveles y escaleras. Tiene tres pisos y se entra por el tercero. Hay dos patios: uno con cancha de básquetbol y fútbol que además tiene a un costado una mesa de ping-pong. El otro patio es más pequeño, no tiene cancha, pero sí una mesa de tacataca. Una sala funciona como biblioteca y en un rincón del tercer piso se encuentra la sala de computación.

El cuarto año básico está compuesto por 36 estudiantes, de los que 16 son mujeres y 20 son hombres. El grupo era numeroso, por lo que los grupos estaban más marcados. La distribución de las mesas estaba dada por el profesor jefe del curso y solo recibía cambios en las situaciones de prueba, donde debían mover los bancos para quedar en cuatro filas individuales. Normalmente, la distribución era en cuatro filas de parejas. La posición de los estudiantes en la sala también era una estrategia del profesor jefe para potenciar la concentración del grupo o, más bien, para evitar distracciones.

La profesora conoció al curso este año mientras impartía la asignatura de Lenguaje. De hecho, ella nunca había realizado clases de Lenguaje y Comunicación (porque hizo sus especializaciones en Historia y Geografía) ni había trabajado en un curso del primer ciclo básico (era profesora jefa de séptimo básico y trabajaba con cursos desde quinto a octavo básico), pero debido a que no había docentes dentro de la planta que pudieran realizar esa labor, fue designada ella. Como si esto fuera poco, la relación entre ella y los estudiantes (no así entre los estudiantes y ella) era tirante, debido a que el curso cargaba con el estigma de ser el más problemático del colegio. Durante los tres primeros meses del año, la profesora y sus dos ayudantes¹⁴ intentaron encontrar estrategias para trabajar de manera adecuada con las y los estudiantes, pero ninguna de ellas parecía ser efectiva.

El curso era bullicioso y complicado. Al menos 15 estudiantes tenían un diagnóstico clínico-psiquiátrico: desde déficit atencional hasta trastornos del espectro autista o esquizofrenia. Además, había un niño con dificultades de movilidad y otro con problemas auditivos. El grupo era conflictivo, muchas veces hubo peleas dentro de la sala de clases entre estudiantes¹⁵. Los conflictos entre los estudiantes terminaban algunas veces en agresiones físicas, pero la mayor parte del tiempo se trataba de amenazas e intimidación. Sin embargo, entre mujeres no hubo conflictos¹⁶. Los estudiantes eran inquietos, constantemente se movían dentro de la sala a pesar de las instrucciones de las profesoras. Conversaban sobre temas alejados de la materia que estaban pasando y les interesaban mucho los aparatos tecnológicos. Algunas veces la profesora debió confiscar celulares producto de las distracciones que generaba. También les gustaba hablar de música, pero sobre todo de sus experiencias

¹⁴ Una asistente de aula que se encontraba designada permanentemente al curso y una profesora diferencial que tenía tres cursos, por lo que debía congeniar los horarios.

¹⁵ aunque en la hora de Lenguaje y Comunicación solo ocurrió una vez, era algo que la profesora comentaba con ellos mismos durante la clase.

¹⁶ aunque los juegos con sus compañeros siempre incluían algún tipo de agresión entre ellas había un clima de respeto.

personales, tanto con sus compañeros y compañeras como con las mismas profesoras.

2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: La clase a través del aula

A continuación, se analizarán los datos obtenidos a través del trabajo etnográfico en ambos establecimientos educacionales. La información se organizará de acuerdo con categorías que abarcan las tres dimensiones principales de la investigación y que permiten responder a los objetivos específicos: prácticas, interacciones y lenguaje.

Como lo que se busca es comparar los resultados entre un establecimiento y otro, y en consideración al volumen de la información recabada, se procederá a desagregar las dimensiones en sus respectivas categorías de análisis diferenciadas por establecimiento. Éstas se van a agrupar de la siguiente manera: las prácticas, interacciones y lenguaje. Las primeras están compuestas por las estrategias utilizadas por el docente (considerando también la recepción de éstas por parte de los estudiantes), tanto didácticas como discursivas; las segundas por la direccionalidad, entendida como la manera en que circulan los diálogos dentro del aula y por la autoridad, es decir, por la manera en que se desarrollan las relaciones de jerarquía y se ejerce control en la sala de clases; la tercera, por lo que fue trabajado en el marco teórico como capital lingüístico e interferencias sociolingüísticas.

2.1. Scuola Italiana

Antes de entrar de lleno en el análisis, es conveniente señalar algunas cuestiones relacionadas con lo observado. La clase de Lenguaje y Comunicación en la Scuola Italiana se realizaba en seis horas pedagógicas semanales¹⁷ que estaban distribuidas de la siguiente manera: los días lunes y miércoles se realizaba una hora pedagógica respectivamente, mientras que el martes y viernes se realizaban dos horas pedagógicas¹⁸ en cada día.

El período de observación fue de cuatro semanas y se desarrolló entre el 27 de marzo y el 25 de abril del año 2017, registrándose en total veintiún horas pedagógicas observadas¹⁹.

¹⁷ Hay que tener en cuenta que los establecimientos privados pueden disponer (con mayor libertad que los establecimientos municipales) de las horas curriculares de las asignaturas de acuerdo con los requerimientos del proyecto educativo. Como en este caso se trata de un establecimiento trilingüe (donde el español y el italiano se enseñan en calidad de "lenguas maternas" y el inglés como "segunda lengua"), la asignatura de Lenguaje y Comunicación (así como también otras asignaturas como Matemáticas y Educación Artística) tiene menos horas pedagógicas que un establecimiento municipal.

¹⁸ Además, el establecimiento realizó una división del horario de clases no convencional: mientras las horas pedagógicas del lunes y miércoles duraban cuarenta minutos, las horas pedagógicas del martes y viernes duraban cincuenta minutos (como eran dos bloques, en total correspondían a una hora y cuarenta minutos).

¹⁹ Fueron veintiún horas y no veinticuatro debido a que entre esas cuatro semanas ocurrieron dos feriados: el viernes 14 de abril correspondió la celebración del Viernes Santo y el miércoles 19 de abril se realizó el Censo. En ambos días no se realizaron las clases.

2.1.1. Prácticas

2.1.1.1. Estrategias didácticas

Partiremos describiendo la organización de la clase. Cada día, la profesora entraba y saludaba al curso²⁰. El saludo era corto y automático, instalado como el hito que da inicio a la clase. Luego de eso, la profesora les pedía que guardaran silencio u ordenaran (a veces las dos cosas, otras solo una de ellas), como una condición básica para el inicio de la clase y su correcto funcionamiento. Esto implicaba que debían poner sus bancos en la posición correcta, guardar las cosas que no correspondían a la clase (como, por ejemplo, la colación o los materiales de otras asignaturas) o, sencillamente, botar la basura que había alrededor de sus puestos. Luego de eso, la profesora le pedía a uno o más estudiantes que repartieran los libros de la asignatura²¹ o los materiales con los que iban a trabajar.

En el inicio de la clase, pero también en el resto de ella, se transmitía un mensaje que le otorgaba al orden una importancia visiblemente mayor que a la disciplina. No se trataba, en todo caso, solo de que los estudiantes mantuvieran limpios sus lugares de trabajo, sino de una cuestión mucho más simbólica: la profesora enunciaba a lo largo de la clase los límites que el contexto en el que se encontraban inscritos les ponía a sus conductas y, por ende, les enseñaba cuáles eran las formas apropiadas de comportarse en dicho contexto.

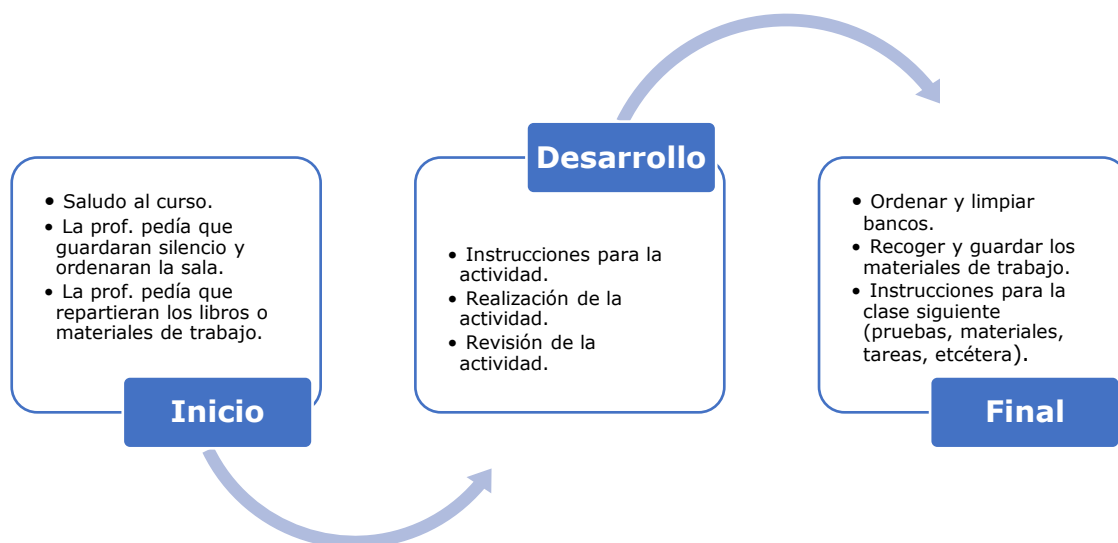


Figura 2: "Proceso de la clase Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia

Una vez que finalizaba la primera parte, la profesora procedía a contarle al curso lo que iban a hacer en la clase del día y les daba las instrucciones para realizar el trabajo. En el resto de la clase, los estudiantes se disponían a realizar las actividades que la profesora les había encomendado.

En los minutos finales de la clase, la profesora les pedía que guardaran sus cosas y ordenaran sus bancos. Luego de esto, designaba a uno o más estudiantes para que recogieran los libros o materiales y los guardaran de nuevo en la estantería

²⁰ El saludo era en italiano: La profesora decía "Buongiorno, bambini", a lo que el curso respondía "¡Buongiorno, maestra!"

²¹ Libros que, como se comentó más arriba, se encuentran guardados en la estantería que está ubicada al fondo de la sala, donde guardan los materiales utilizados en todas las asignaturas (tanto libros de las asignaturas como herramientas de trabajo). Para la clase de Lenguaje tenían dos libros: uno de cabecera, con el trabajaban la mayor parte del tiempo y otro auxiliar (al que llamaban "libro de actividades").

de la sala. Finalmente, la profesora utilizaba estos minutos para entregar las instrucciones de la siguiente clase, tanto si debían terminar la actividad en sus casas como si debían traer algún material para la siguiente clase²².

Se observó que las rutinas de la clase estaban bien delimitadas y eran conocidas, recordadas y repetidas por el grupo de estudiantes. Esto entregaba un estrecho marco normativo que contribuía a la demarcación del contexto como uno rígido y formal, por ende, un contexto en donde la performatividad de los enunciados construía un espacio de relaciones rígido y formal. Dicho de otro modo, la repetición sistemática de las rutinas dentro de la clase permeaba las relaciones en tanto que remarcaba las asimetrías y sostenía la jerarquía de la profesora. Por todo esto, resulta interesante volver al asunto anterior del orden versus la disciplina. Al distinguir estas dos cuestiones y poner un énfasis mayor en el primero, lo que se está haciendo implícitamente es transmitir que la conducta (en su dimensión disciplinar) está subordinada al orden (en su dimensión normativa).

La profesora partía la clase parada frente al curso, desde donde realizaba la rutina del inicio de la clase. Así mismo, cuando la clase estaba por terminar, la profesora volvía a pararse frente al curso para despedirse y entregar las indicaciones para la clase siguiente. Durante el resto de la clase, la profesora estaba constantemente en movimiento. Se movía por la sala observando a los estudiantes realizar sus actividades, corrigiendo cuando era necesario y reprendiendo en otros casos. Siempre se encontraba de pie y en movimiento. Incluso cuando revisaban las respuestas de las actividades, ella prefería moverse o estar atrás²³. Por otra parte, los estudiantes no solían circular dentro de la sala, pedían permiso a la profesora para levantarse de sus puestos y solo lo hacían en situaciones que de alguna manera estaban justificadas²⁴ (como pedir un lápiz a un compañero, botar algo en el basurero o sacar pañuelos desechables). Esta cuestión subraya el hecho de que los estudiantes comprendían su situación de subordinación frente a la profesora y que el espacio en el que estaban situados era uno rígido y formal en donde había que pedir autorización para moverse.

Las actividades escogidas por la profesora para desarrollar con los estudiantes eran variadas, pero existían algunas que eran más recurrentes que otras.

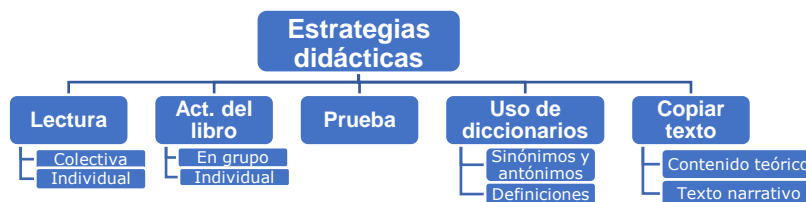


Figura 3: "Didáctica Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

²² Algunos estudiantes no han llevado sus diccionarios al colegio, por lo tanto, la profesora les recuerda de vez en cuando que lo hagan, pero además les pide que lleven el libro que están leyendo (para realizar una prueba de comprensión de lectura) y con el que trabajan durante la clase.

²³ La única excepción es cuando les pedía a los estudiantes que movieran sus bancos y se sentaran en parejas. En esos momentos, la profesora utilizaba más el frente de la sala para dirigirse a ellos, pero esta situación no era recurrente.

²⁴ Esto podía verse alterado los días miércoles y viernes, debido a que la clase de ese día era después de la hora de Educación Física y el viernes tenían dos bloques al final del día, por lo tanto, los estudiantes estaban más desconcentrados. No obstante lo anterior, la clase podía seguir su curso normal y las actividades se desarrollaban de buena manera, casi siempre por todo el curso.

Las clases se trabajaban, normalmente, a través del libro de la asignatura, realizando las actividades en relación con un texto narrativo corto. Lo más recurrente, entonces, era que se leyera el texto del libro y luego se respondieran las preguntas relacionadas. La lectura tenía dos modalidades: en primer lugar, la lectura colectiva, en la que la profesora designaba a los estudiantes que leerían en voz alta y para el curso hasta llegar a un punto seguido o hasta que ella misma les indicara. Unas pocas veces leyeron textos más largos donde todos los estudiantes pudieron participar; en segundo lugar, estaba la lectura silenciosa, en la que cada estudiante leía el texto individualmente. Esto era utilizado en casos excepcionales en los que algunos estudiantes terminaban las tareas encomendadas antes del tiempo estipulado. Entonces, la profesora recurría a la lectura para que no se convirtieran en distractores de los que aún estaban trabajando²⁵ o, dicho de otro modo, esta modalidad era utilizada como estrategia de control del clima del aula.

Las actividades del libro también tenían dos modalidades de trabajo: grupal o individual. Esta decisión obedecía al criterio de la profesora y al ambiente de la sala. Cuando los estudiantes estaban más distraídos e inquietos que de costumbre, la profesora los hacía trabajar las actividades individualmente (incluso, separaba los grupos en los que se sentaban para que quedaran en parejas y conversar fuera más difícil). Sin embargo, si el clima de la convivencia era propicio, los estudiantes se quedaban trabajando en su grupo y conversando las respuestas. En cualquiera de las dos modalidades, al finalizar la actividad la profesora revisaba sus respuestas colectivamente, pidiéndoles que las compartieran con el resto del curso.

Las otras estrategias didácticas utilizadas por la profesora no eran tan recurrentes. Entre estas actividades se encontraban realizar una prueba de comprensión lectora, usar diccionarios y, finalmente, copiar en el cuaderno materia o un texto del libro. En el primer caso, la profesora escribía en la pizarra el contenido teórico y los estudiantes lo copiaban en sus cuadernos. En el segundo caso, los estudiantes copiaban un texto del libro de la asignatura a su “cuaderno de copia”²⁶, siguiendo las reglas que la actividad tenía. La prueba de comprensión lectora se realizó durante el período de observación, no obstante, era una actividad relativamente poco recurrente²⁷ que contenía preguntas de respuesta múltiple y preguntas de desarrollo. Por último, en la actividad con los diccionarios los estudiantes debían buscar sinónimos, antónimos y definiciones de un grupo de palabras que aparecieron en uno de los textos que leyeron en el libro de la asignatura.

Durante la clase, la profesora estimulaba la participación de los estudiantes de diferentes maneras: les hacía preguntas sobre las lecturas, monitoreaba sus avances, resolvía las dudas operativas que algunos de ellos presentaban y pedía las respuestas

²⁵ Particularmente, la profesora utilizó esta estrategia luego de una prueba de comprensión de lectura y durante otra actividad que ameritaba la concentración de los estudiantes y el trabajo silencioso.

²⁶ El “cuaderno de copia” era un cuaderno auxiliar de la asignatura que solo era utilizado para realizar esta actividad.

²⁷ Durante el año se realizan cuatro pruebas de comprensión lectora.

de las actividades. Las intervenciones de los estudiantes eran espontáneas (voluntarias) o dirigidas por la profesora (involuntarias). En ambos casos, ella buscaba que participaran de manera ordenada y que todos pudieran escuchar lo que respondían. Además, la profesora monitoreaba constantemente el nivel de avance mientras se movía por la sala y resolvía dudas.

Todo lo anterior contribuía a que los estudiantes manifestaran su voluntad de participar en la clase respondiendo a las preguntas de la profesora, realizando las actividades y luego compartiendo sus respuestas con el curso. Si bien es cierto que los estudiantes hacían preguntas, éstas eran de carácter operativo (cuál es la página del libro o qué colores se pueden utilizar) y no de contenido.

El modelo de enseñanza que utilizaba la profesora se asimila más a lo que Astolfi (2000) definía como modelo conductista, dado que trabajaba en base a las instrucciones que entregaba al comienzo de la clase y a la realización de diferentes actividades durante su desarrollo, para finalizar con la revisión y un reforzamiento positivo. En conclusión, el fuerte marco normativo en el que se desenvolvía la clase, sumado a la valoración positiva hacia las conductas apropiadas dentro del aula, dan como resultado un modelo de enseñanza en el que la profesora dirigía el proceso y lo condicionaba, pero no ocupaba el rol central. Esto resulta en un protagonismo del estudiante (por supuesto, con límites establecidos) y un papel directivo de la profesora.

2.1.1.2. Estrategias discursivas

En cuanto a las prácticas discursivas, se distinguieron cuatro momentos que se pueden describir en términos de la flexibilidad del discurso. En primer lugar, tenemos las instrucciones de la profesora, que incluían tanto las condiciones básicas para dar inicio a la clase como la información la manera de llevar las actividades a cabo. Este momento estaba marcado por un discurso rígido que no permitía negociaciones con los estudiantes: debían limitarse a seguir las instrucciones sin cuestionamientos. Un segundo momento ocurría mientras la profesora enseñaba los contenidos de la clase. Aquí el discurso se acomodaba a las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, es en general un momento flexible, pero que depende de las actividades que se realizan durante la clase. Es decir, cuando los estudiantes tenían que copiar materia en su cuaderno la actividad determinaba que el discurso de la profesora fuera rígido; no obstante, cuando se trataba de una actividad el discurso se volvía flexible. Este cambio estaba asociado a la posibilidad de los estudiantes y a la intención de la profesora de negociar y ajustar el discurso.

El momento de las intervenciones de los estudiantes estaba guiado por la profesora: ella hacía las preguntas y ellos respondían, por lo que podemos considerarlas como rígidas. Además, la profesora escogía a los estudiantes que respondían (o que pasaban a la pizarra) y esa decisión era independiente de la voluntad manifiesta de participación. Es decir, aunque muchos levantaran la mano, la

profesora escogía al que ella estimaba conveniente. Normalmente, privilegiaba a los estudiantes más tímidos o a los que eran más inquietos.

El cuarto y último momento es el de las correcciones, las que no se hacían en términos de “bueno” o “malo”, ni tampoco explícitamente. La manera de corregirlos, especialmente cuando estaban presentando sus respuestas frente al curso, era hacerles preguntas a quien respondía (“¿estás seguro?” “¿qué quiere decir eso?”), o al curso en general (“¿están de acuerdo? ¿quiénes pusieron otra cosa?”).



Figura 4: “Estrategias discursivas Scuola italiana”. Fuente: Elaboración propia.

Que las instrucciones y las intervenciones tengan una práctica discursiva rígida y el desarrollo y las correcciones una flexible no es inocuo. La rigidez discursiva responde a una ordenación del discurso pedagógico a la manera de entender de Bernstein (Díaz, 1989), esto es, como un discurso que permite hacer propios otros discursos, con ello permea a los agentes pedagógicos y produce nuevos discursos. Es considerado como una herramienta de producción y reproducción cultural, debido a que transmite mensajes cargados de contenido normativo. Esto sucede en todos los niveles educativos, pero particularmente en el primer ciclo básico, donde el objetivo principal de aprendizaje es que las y los estudiantes “adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad”²⁸. La manera en que opera como dispositivo de reproducción cultural es a través de la producción y el establecimiento de reglas específicas (Bernstein & Díaz, 2017). Por todo lo anterior, las instrucciones, en su condición de prácticas discursivas, se sostienen en la rigidez del discurso y en la repetición sistemática del momento: establecen las reglas dentro de las que se pueden mover los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. A su vez, las intervenciones vuelven a ser rígidas en tanto que corresponde al momento de la interacción regulada. Es allí donde se deben aplicar los conocimientos sobre el uso contextualizado del lenguaje y la profesora es la encargada de guiar esas prácticas y regularlas: ahora va a hablar él y el resto de los estudiantes guardará silencio.

Siguiendo al autor, se distinguen dos categorías constitutivas del discurso pedagógico: el discurso instruccional y el regulativo (Díaz, 1989). Éstos corresponden a las competencias que se enseñan y el orden que debe existir en el proceso de aplicación de las prácticas pedagógicas a través del discurso pedagógico (Bernstein &

²⁸ Obtenido desde la página del Ministerio de Educación CURRÍCULUMENLÍNEA, en el siguiente enlace <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49425.html>

Díaz, 2017). En este sentido, se deduce que, si bien estas categorías de los discursos pedagógicos funcionan de manera integrada, en el cuarto básico de la Scuola italiana hay una que se potencia más que la otra: la instruccional. Es el discurso instruccional potenciado el que hace que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para un desenvolvimiento apropiado en el contexto formal de la Escuela, lo que se puede proyectar a otros contextos formales.

Tal y como se mencionaba antes, el discurso de la profesora se adecuaba a las necesidades de los estudiantes y éste se negoció en la mitad de las clases que fueron observadas. Las negociaciones más comunes estaban relacionadas a las dificultades de comprensión de las instrucciones y a la aparición de léxico complejo en los textos que leían. Los enunciados instructivos tienden a presentar una mayor dificultad en cuanto utilizan léxico demasiado abstracto (“analizar”, “interpretar”, etc.) (Astolfi, 1999). Esto sumado a que dicha práctica discursiva tiene una estructura bastante rígida y, por ello, da poco espacio para las salidas creativas. Sin embargo, esos momentos fueron superados a través de un ajuste implícito, ya que las preguntas de los estudiantes eran respondidas con otras preguntas, siendo ellos mismos quienes arribaban a la respuesta correcta. Especialmente a la hora de realizar correcciones es cuando se evidenciaba el modelo conductista de enseñanza, en tanto que la profesora aparecía como una facilitadora del aprendizaje y no entregaba una respuesta terminada, sino que le permitía elaborar la respuesta correcta a cada estudiante.

Finalmente, en cuanto al lenguaje corporal, la profesora mantenía una actitud vigilante sobre el curso. Mientras se movía por la sala, observaba los avances de los estudiantes, pero no se preocupaba exclusivamente de lo académico, sino que también de que hubieran seguido sus instrucciones²⁹. Por otro lado, la profesora se mantenía siempre de pie mientras los observaba trabajar y desde esa misma posición erguida los reprendía cuando hacían algo mal. Sin embargo, la profesora se agachaba cuando considera que la corrección ameritaba el trabajo en conjunto, es decir, cuando un estudiante necesitaba supervisión directa para completar una tarea.

2.1.2. Interacciones

2.1.2.1. Direccionalidad de las interacciones

Las interacciones comunicativas que sucedían dentro del aula se daban en dos direcciones: profesora-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Los diálogos entre la profesora y los estudiantes si bien eran fluidos, siempre estaban mediados por la actividad que se estaba desarrollando, es decir, siempre abordaban temas relacionados con la clase y sus procesos. Por otro lado, los diálogos entre estudiantes eran mucho más versátiles. Sucedían constantemente durante todo el transcurso de la clase, aumentaban en cantidad y en volumen a medida que se acercaba el final de

²⁹ Las instrucciones de la profesora siempre eran de dos tipos: de fondo y de forma. Las instrucciones de fondo las podemos entender como las más generales que se relacionan con la actividad de la clase, por ejemplo, qué hacer (responder preguntas, colorear un dibujo, leer un texto), qué página del libro usar o con quién hacerlo. Las instrucciones de forma son más específicas y tienen que ver con la forma de llevar a cabo las instrucciones de fondo, por ejemplo, escribir las mayúsculas con otro color, escribir en el cuaderno con lápiz de pasta, saltarse un reglón después de un título.

la clase y podían o no relacionarse a las actividades. Cuando se relacionaban a la clase, las intervenciones de los estudiantes eran para compartir o comparar las respuestas, resolver dudas o corregir, mientras que cuando no se relacionaban a la clase tenían un tono mucho más lúdico: eran bromas, juegos o comentarios sobre alguna anécdota o experiencia personal que deseaban compartir con el grupo (los compañeros de banco con los que se sentaban, pero en algunos casos con el curso en general). Los estudiantes en general identificaban bien el contexto de la clase y sus interacciones (independientemente de la dirección que tuvieran) se adecuaban a éste.

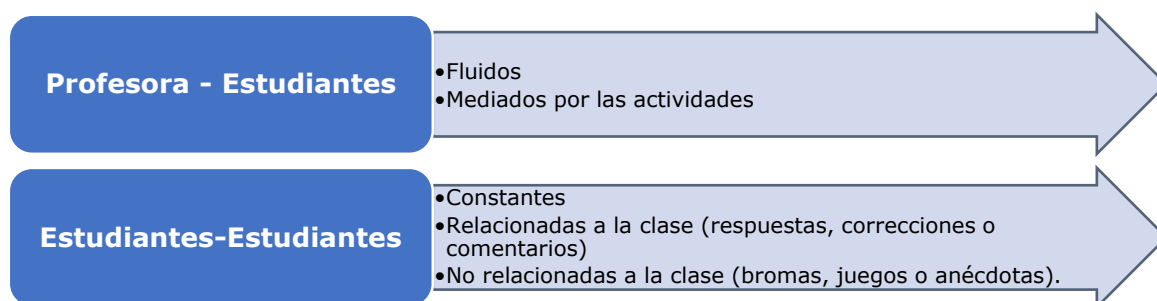


Figura 5: "Interacciones Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionaba anteriormente, durante el desarrollo de la clase los estudiantes conversaban de manera permanente sin ninguna distinción, es decir, no solo conversaban los que son desordenados o inquietos, sino que en general el curso mantenía conversaciones durante la clase. Sin embargo, de igual manera, todos los estudiantes avanzaban en las actividades que les encomendaban, cada uno a su ritmo.

La mayor cantidad de intervenciones voluntarias que se relacionaban con la clase ya sea en la dirección estudiante-profesora o estudiante-estudiante, eran realizadas por mujeres (sobre todo hacia la profesora), mientras que aquellas que no se relacionaban con la clase eran realizadas mayormente por hombres (sobre todo hacia otros estudiantes).

No obstante lo anterior, la participación en las actividades de la clase era generalizada. Aunque la concentración era intermitente y decaía en la medida en que se acercaba la hora de salir del colegio, todos los y las estudiantes manifestaban interés en lo que se estaba haciendo durante la clase y eso se veía reflejado en que la gran mayoría de ellos terminaba en el tiempo estipulado la actividad que debían realizar durante la clase, con algunas excepciones³⁰.

Las conversaciones entre las y los estudiantes durante el transcurso de la clase eran la razón por la cual ésta no avanza de manera fluida, sin embargo, la profesora no las reprimía. Si bien es cierto que cuando entraba a la sala y se disponía a saludarlos les pedía silencio, durante la clase no solía hacerlo. Las conversaciones estaban aparentemente permitidas siempre que sucedieran en volúmenes moderados y mientras ella corroborara que los estudiantes trabajaban. Esto es otro indicador de que para la profesora era mucho más importante la norma que la disciplina. No reprimir

³⁰ En un caso particular, ocurrió que un poco menos de la mitad de los estudiantes no alcanzó a terminar, pero al tratarse de tantos niños y niñas habla más de la actividad que del trabajo realizado. En dicha oportunidad, la profesora decidió dejar el resto de la actividad como una tarea para realizar en la casa para revisar respondida en la próxima clase.

las conversaciones, a su vez, dejaba espacio para que elaboraran conversaciones en las que podían poner en práctica lo aprendido (por ejemplo, manejar los volúmenes de voz y la elección de las palabras), e incorporar esas competencias específicas.

Dentro del curso había dos niñas que eran las más inquietas del curso y generalmente desconcentraban a sus compañeros, por lo que la profesora tuvo que tomar medidas especiales con ellas, siendo las únicas que se sentaban solas en los primeros bancos de la sala. Así, el ambiente se mantenía controlado.

2.1.2.2. Autoridad

Dentro de la sala de clases se percibía un clima de respeto. Los estudiantes mantenían una relación cordial entre ellos y la profesora representaba una figura de autoridad. Esto último quedaba reflejado en que los estudiantes no solamente seguían las instrucciones que les daba la profesora (a quién llamaban “maestra”), sino que obedecían en los casos en que eran reprendidos sin la necesidad de que la profesora debiera amenazarlos con un castigo. Además, los estudiantes pedían autorización para salir de la sala al baño o a la enfermería, pedían permiso para moverse dentro de la sala y, finalmente, pedían la aprobación de la profesora cuando terminaban una actividad o cuando respondían una pregunta.

Su autoridad se manifestaba primero en la obvia situación de asimetría en la que se encontraban los agentes dentro del aula (entendida como campo), pero también en esa “neutralización” del discurso (Bourdieu & Passeron, 1996), como si lo que se dijera no estuviera cargado de contenido (teórico e ideológico) o no respondiera a un fin particular. La profesora se convierte en un agente cargado de poder simbólico revestido de neutralidad.

Aunque la profesora tuvo a su cargo al curso durante el año 2016 su relación con el grupo no era cariñosa, sino que más bien mantenía una relación seria y solemne con los estudiantes. Ellos no la abrazaban ni la buscaban como mediadora de los conflictos de los grupos, pero la profesora los conocía y estaba interesada en saber sobre ellos (cuando faltaba un estudiante preguntaba si sabían qué le pasaba, por ejemplo). Dicho de otra manera, la relación entre los estudiantes y la profesora no era afectiva, pero si cercana.

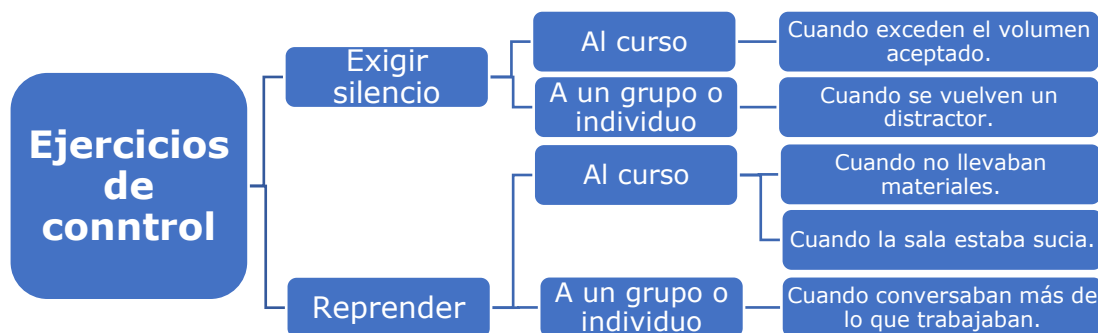


Figura 6, “Ejercicios de control Scuola Italiana”. Fuente: Elaboración propia.

La profesora ejercía control sobre el grupo de dos formas diferentes: haciendo callar o reprendiendo. Cuando no había silencio en la sala y los volúmenes excedían los límites con los que los estudiantes podían trabajar y concentrarse, la profesora los hacía callar (no se los pide, sino que lo ordena). De manera más sutil, lo hacía cuando unas parejas de estudiantes conversaban y distraían al resto del grupo con el que se sentaban.

Cuando los estudiantes no llevaban los materiales que habían sido encargados para trabajar durante la clase³¹ o cuando la sala estaba muy desordenada o sucia, la profesora reprendía al curso diciéndoles lo que debieron hacer en vez de lo que hicieron y pidiéndoles que no se repitiera en un tono distinto al que usaba normalmente, mucho más serio y duro. También reprendía a los grupos cuando conversaban más de lo que trabajaban o cuando el volumen de sus conversaciones desconcentraba al resto de sus compañeros, ordenándoles que se pusieran a trabajar y que bajaran el volumen. Finalmente, reprendía a estudiantes individualmente cuando estos no llevaban un material esencial para el desarrollo de la clase, como el cuaderno o libro de la asignatura, cuando no llevaban su delantal o cotona y cuando sobre sus mesas habían distractores, como comida, dibujos, cuadernos de otras asignaturas o materiales de trabajo que no tenían relación con la clase (como lápices de cera, plasticina, tijeras, entre otros), les ordenaba que guardaran los distractores o que trajeran los materiales que olvidaron. En la mayoría de los casos, esto iba acompañado de un mensaje sobre lo correcto y lo incorrecto (“no es momento de hacer eso”, “la colación es para el recreo y no para la clase”).

Los ejercicios de control utilizados remarcan la importancia del cumplimiento de las normas establecidas y de la rigidez de dicho marco normativo. En otras palabras, la autoridad de la profesora ejercida en estos casos buscaba mantener las conductas de los estudiantes dentro de los límites establecidos por el contexto. No había una intención de castigar el comportamiento, sino que de redirigirlo hacia dentro del marco normativo.

Si bien la profesora debía subir el volumen de su voz en algunos momentos (sobre todo cuando el ruido en la sala era demasiado alto) y el tono de su voz también se volvía más grave, nunca les gritaba a los estudiantes. Utilizaba una voz más dura, pero no se descontrolaba ni demostraba enojo. Además, cada cierto tiempo les entregaba ciertos recordatorios que servían como mensajes de contextualización para los estudiantes (“ya no están en recreo”, “sus bancos deben quedar ordenados”) cuando estaban más inquietos o desconcentrados que de costumbre.

³¹ Por ejemplo, cuando debían llevar los diccionarios de sinónimos y antónimos y los diccionarios de definiciones o cuando debían llevar el libro del que iban a tener prueba de comprensión de lectura.

2.1.3. Lenguaje

2.1.3.1. Capital lingüístico

Los estudiantes adecuaban su lenguaje a las diferentes situaciones que ocurrían dentro de la clase, de lo que se deduce que tenían una comprensión funcional y acabada del contexto formal en el que estaban inscritos. Lo anterior se refleja en que el curso en general respetaba los marcos que éste establecía y las clases pasaban sin mayores inconvenientes (no se producían conflictos entre el grupo ni se enfrentaban a las decisiones que tomaba la profesora, cumplían sus peticiones y realizaban el trabajo encomendado).

Al reconocer y respetar la autoridad de la profesora, implícitamente estaban aceptando su subordinación. A pesar de ello, levantaban reclamos que la profesora escuchaba sin tomar en cuenta, cuando se encontraban sobrecargados por las actividades académicas (por ejemplo, cuando se les juntaban muchas tareas o pruebas en una semana). Con todo, los diálogos y las interacciones dentro del aula se basaban en dicha asimetría sustentada en la posición de superioridad que ocupaba la profesora dentro del campo que era el aula. Esto se debía a que era ella quien tenía el control sobre lo que se realizaba o no durante la clase, cómo, cuándo y dónde hacerlo y, en definitiva, quien definía la dirección de las interacciones y la clase.

El lenguaje que utilizaban, por lo tanto, era legítimo y los códigos sociolingüísticos eran elaborados tanto con la profesora como con el grupo de estudiantes. Eran capaces de realizar abstracciones y escogían las palabras que utilizaban con detención; incluso, hubo situaciones en las que se corregían a sí mismos para elaborar frases que fueran más precisas en cuanto a lo que querían expresar. El uso de códigos elaborados les permitía cierta libertad del contexto local en el sentido que Bernstein le da al término, esto es, el ordenamiento de los significados que le otorgaban al contexto en el que se encontraban situados al momento de la interacción les permitía relacionar las situaciones con otras que no se situaban en el mismo.

Esto último deja entrever el buen manejo de los estudiantes del capital lingüístico que poseían, cuestión que podemos suponer se debe en parte a la socialización primaria realizada por sus familias de procedencia y la exposición a estímulos relacionados con la generación de dicho capital (por ejemplo, a través del capital cultural), pero que en la escuela dicho manejo se convierte en una habilidad a desarrollar y perfeccionar. Este perfeccionamiento funciona en estado de latencia, es decir, sucede sin el pleno conocimiento de lo que se está adquiriendo o perfeccionando, por lo que no se evalúa según las normativas del sistema educativo, sin embargo, el desarrollo de la clase y la performance de la profesora hacían que su adquisición sucediera a través del cumplimiento de los objetivos generales de aprendizaje, tanto de la clase como del nivel educacional.

Por otro lado, su vocabulario era amplio y los tópicos de las conversaciones eran variados. Los estudiantes, sobre todo en aquellas intervenciones que no estaban directamente vinculadas al contenido de la clase, conversaban sobre temas tan

diversos como el medioambiente (cómo afecta la producción de la nutella al ecosistema de un mono en particular), la política internacional (el conflicto bélico entre Siria, Estados Unidos y Rusia), el cine (la película chilena “Neruda”) y la televisión (estrenos de series infantiles), entre otros. Los temas de los que hablaban, sus conocimientos y la manera en que lo hacían denotaban el nivel cultural de ellos mismos, pero también de sus familias de procedencia.

Cabe destacar que, si bien los estudiantes entre ellos utilizaban palabras más informales como “bacán”, “cachai” o “flaite”, no se dirigían de la misma manera hacia la profesora, con quien utilizan palabras formales.

2.1.3.2. Interferencias sociolingüísticas

Durante las clases que se observaron se identificaron seis episodios de interferencias sociolingüísticas: tres de ellas fueron de sintaxis y las otras tres de semántica. Ninguna de las interferencias detectadas fue de contexto. En la figura número 6 se puede observar de manera resumida la distribución de las interferencias sociolingüísticas ocurridas:

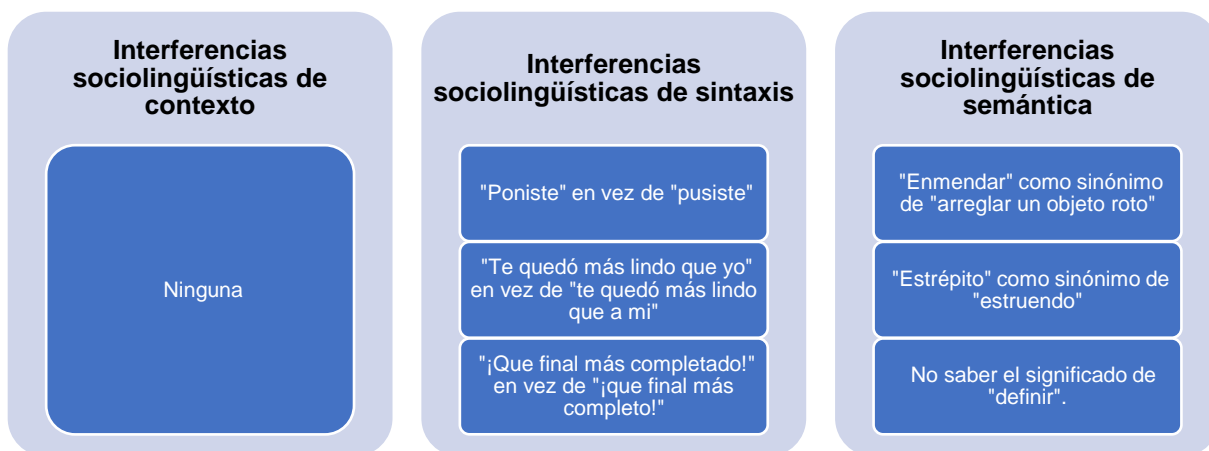


Figura 7: “Interferencias sociolingüísticas Scuola Italiana”. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las interferencias de sintaxis ocurrieron las siguientes situaciones: primero, un estudiante le dice a otro “poniste” en vez de “pusiste”; segundo, un estudiante le dice a otro, haciendo una comparación de sus trabajos, “te quedó más lindo que yo” queriendo decir “te quedó más lindo que a mí”; y tercero, un estudiante dice refiriéndose al trabajo de otro “qué final más completado” en vez de “qué final más completo”.

Como interferencias de semántica ocurrieron las siguientes situaciones: primero, dentro de una actividad de sinónimos y antónimos, algunos estudiantes utilizaron la palabra “enmendar” como sinónimo de reparar un objeto roto; segundo, un estudiante no supo realizar una actividad porque no sabía lo que significaba la palabra “definir”; y tercero, algunos estudiantes ocuparon la palabra “estrépito” como sinónimo de “estruendo”.

Las interferencias encontradas son más bien comunes para niños y niñas de nueve años, sobre todo considerando que, al menos dos de ellas (las que se relacionan con la utilización de palabras como sinónimos cuando no existe una coincidencia de

significados), son producidas por que se trataba de palabras que correspondían a un nivel de lenguaje especializado, además de que era su primer acercamiento a ellas. Las otras cuatro, de igual manera, respondían a la utilización de palabras irregulares, cuya conjugación tenía un nivel de dificultad mayor.

Lo que llama profundamente la atención es que en ninguna de las clases observadas haya ocurrido una interferencia sociolingüística de contexto, cuestión que remarca el hecho de que los estudiantes reconocían la formalidad de la situación en la que estaban, la posición que ellos ocupaban dentro del campo y la que ocupaban los demás. Este reconocimiento los posibilitaba para manejarse y moverse con habilidad dentro de él.

2.2. Escuela España

Las clases de Lenguaje y Comunicación en la Escuela España se desarrollaban en un total de ocho horas pedagógicas semanales, las horas estipuladas por el Ministerio de Educación para establecimientos municipales con Jornada Escolar Completa (JEC) para el nivel educativo de cuarto básico. Estas ocho horas pedagógicas eran repartidas en tres días: lunes, miércoles y jueves³².

El período de observación tuvo un ligero desfase con respecto al del otro establecimiento, debido a la tramitación del permiso de la Corporación Municipal para entrar a éste, desarrollándose entre el 3 de abril y el 4 de mayo del año 2017. En total se registraron veintidós horas pedagógicas observadas, repartidas en once clases.

A continuación, se describirán las categorías de análisis situadas dentro de las dimensiones que dirigen esta investigación.

2.2.1. Prácticas

2.2.1.1. Estrategias didácticas

En la Escuela España, la estructura de la clase seguía un patrón diferente. En primer lugar, había tres personas que tenían cargos de autoridad dentro de la sala de clases: la profesora de la asignatura, una educadora diferencial³³ y una asistente de aula³⁴ que se encontraba permanentemente con el curso dentro de la sala. Las tres profesoras tenían rangos de autoridad diferenciados con claridad, siendo la profesora la figura principal dentro de la sala, seguida por la educadora y luego por la asistente de aula.

³² Los dos primeros días (lunes y miércoles) la clase se desarrollaba en dos horas pedagógicas de cuarenta y cinco minutos cada uno, dando un total de una hora y treinta minutos los dos bloques. El jueves era distinto: había dos bloques de cuarenta y cinco minutos después de los cuales correspondía la hora de colación; a la vuelta del almuerzo, había otros dos bloques de cuarenta y cinco minutos.

³³ La educadora diferencial estaba en la sala para trabajar con los y las estudiantes que tenían algún diagnóstico clínico y, por ello, necesidades especiales de aprendizaje. Sin embargo, la educadora trabajaba en paralelo con otros tres cursos, por lo tanto, no estaba permanentemente dentro de la sala con el cuarto básico, sino que transitaba dentro del día en las diferentes asignaturas, para trabajar equitativamente con todos los cursos.

³⁴ Su función (al menos en la práctica) era auxiliar a la profesora en los casos en que lo requiriera, supervisar el trabajo de los estudiantes y mantener un ambiente silencioso y tranquilo. Además, era la encargada de recibir a los estudiantes después de los recreos, los esperaba de pie en la puerta de la sala y los hacía formarse en filas diferenciadas por sexo. Una vez que los estudiantes estaban formados y tranquilos los dejaba entrar en la sala.

En segundo lugar, y en relación con las diferentes funciones que cumplía cada una de las docentes, la clase partía cuando llegaba la profesora. Antes de eso, la educadora y la asistente saludaban a los estudiantes, les pedían ordenar sus puestos de trabajo, limpiar la sala y sacar sus materiales. A penas entraba la profesora, inmediatamente pedía silencio y orden. Eran dos condiciones básicas para partir la clase, pero en algunas ocasiones esperar hasta que estuvieran completamente en silencio tomaba alrededor de quince minutos. Cuando se cumplía, la profesora les contaba cuáles eran los objetivos que perseguía la clase. Luego de esto, venía un momento de introducción a través del que se presentaba el contenido: podía tratarse de la lectura de un cuento, de la visualización de un video en el proyector de la sala o, como ocurrió en una ocasión, de una historia de vida relacionada con el contenido que fue comentada por la educadora. Hecho esto, se entregaban las instrucciones para la actividad a realizar durante la clase y, posteriormente, se desarrollaban.

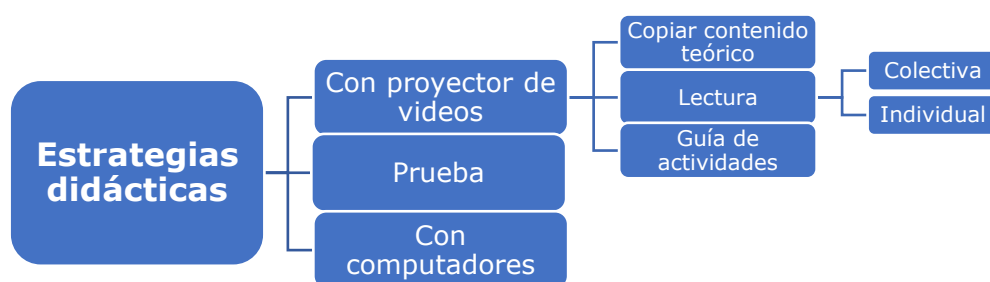


Figura 8: "Proceso de la clase Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las profesoras se movía de manera particular dentro de la sala. La profesora, en su posición de conductora de la clase, se ubicaba adelante cuando entregaba las instrucciones, pero pasaba la mayor parte de la hora pedagógica en el centro de la sala, a la altura del proyector de videos³⁵ (normalmente a un costado de él o detrás de él). La educadora diferencial se movía por la sala, trabajando con los estudiantes con diagnósticos clínicos excepto cuando la profesora le pedía que dirigiera la clase y se encargara de pasar el contenido³⁶. Finalmente, la asistente de aula estaba de pie durante toda la clase, transitando por la sala mientras supervisaba el trabajo de los estudiantes³⁷. Por el otro lado, los estudiantes se movían dentro de la sala sin la autorización de ninguna de las profesoras. Se paraban de sus puestos y transitaban por los bancos de sus compañeros y compañeras o, simplemente, se paraban y se movían cerca de sus propios puestos de trabajo.

Las actividades que realizaban durante el desarrollo de la clase normalmente giraban en torno al proyector de videos³⁸. En éste el curso veía videos sobre el contenido de la clase, además de pasar diapositivas con contenido. La única excepción fue la prueba escrita que el curso realizó de manera individual luego de leer un libro.

³⁵ Que se encontraba ubicado sobre una mesa al centro de la sala, entre medio de las dos filas centrales de estudiantes.

³⁶ En ese caso, la educadora seguía moviéndose, pero utilizaba más el frente de la sala.

³⁷ En los casos en que su supervisión no era necesaria (por ejemplo, cuando veían un video), seguía en movimiento preocupándose de contener dentro de lo posible las distracciones de los estudiantes.

³⁸ El proyector de videos se conectaba a un computador portátil que pertenecía a la sala.



Figura 9: "Estrategias didácticas Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

La visualización de contenidos en el proyector se reforzaba con otras actividades. Una de ellas era la realización de guías de actividades que, una vez completadas, debían ser guardadas en la carpeta personal de la asignatura. Normalmente las actividades eran individuales, pero también tuvieron que realizar actividades grupales³⁹. Utilizaban la lectura como actividad durante la clase y tenía diferentes modalidades: por un lado, la lectura colectiva⁴⁰, en la que la profesora les pedía a distintos estudiantes que leyeran una parte del texto hasta que ella lo determinara; por otro lado, la lectura individual que, a su vez, tenía dos variantes: cuando la profesora leía el texto (que, en realidad, era lo más común) y cuando cada estudiante leía el texto⁴¹. Otra de las actividades que giraba en torno al proyector de video era ver diapositivas con contenido que debían copiar textual en sus cuadernos. En algunos casos, aparecían ejemplos del contenido con dibujos que también debían copiarse⁴². Finalmente, una de las clases observadas se desarrolló en su totalidad en la sala de computación⁴³.

Las profesoras estimulaban la participación de los estudiantes durante las actividades haciéndoles preguntas y revisando las respuestas de manera colectiva al finalizar la clase. A pesar de que sucedía, había algunas clases en las que era más importante asegurarse de que los estudiantes estuvieran siguiendo las instrucciones entregadas por las profesoras o que el trabajo de hecho se realizara⁴⁴.

Los estudiantes participaban voluntaria e involuntariamente durante la clase. En general, la participación involuntaria, es decir, la participación en la que la profesora elige al estudiante para responder, se daba con mayor frecuencia cuando la profesora estaba dirigiendo la clase y existía una interacción entre estudiantes y profesora. En

³⁹ Las actividades grupales tenían una mayor complejidad, en tanto que facilitaba las distracciones que ya frenaban el ritmo de la clase, además de potenciar los conflictos entre los estudiantes. No obstante, cuando se presentaron conflictos en los grupos de trabajo, las profesoras intentaron estimular la reconciliación de los estudiantes y no modificaron la composición del grupo.

⁴⁰ Esta modalidad no era utilizada muy a menudo, debido a que los estudiantes en general tenían problemas para leer en voz alta: no solamente realizaban una lectura silábica (leyendo sílaba por sílaba) y, a ratos, arrítmica, sino que les costaba pronunciar ciertas palabras y unir las con la lectura. El mayor de los problemas es que como significaba para ellos un esfuerzo mayor, cuando leían se preocupaban más de articular las palabras que de comprender el contenido de la lectura, por lo que no era un verdadero aporte para el avance de la clase desde la perspectiva de la profesora.

⁴¹ Aunque se les pedía realizar una lectura silenciosa, ninguno de los estudiantes seguía la instrucción. Los problemas de lectura de los estudiantes se observan en este punto también.

⁴² Esta actividad también presentaba algunos inconvenientes, debido a que los alumnos que se sentaban en la parte de atrás de la sala no veían con claridad el texto de la diapositiva, así como también los que se encontraban en los extremos de la sala. Para subsanar ese problema, los estudiantes se sentaban en el piso cerca de la pizarra. Lo anterior propiciaba la desconcentración de los estudiantes y el clima dentro de la sala se volvía más ruidoso de lo habitual.

⁴³ Durante la actividad, debían crear una cuenta de correo electrónico y enviar a una de las profesoras un correo electrónico. La actividad se realizó antes del tiempo dispuesto para ella y las profesoras la evaluaron positivamente, sin embargo, consideraron que es difícil para ellas trabajar en la sala de computación, por lo que se trató de una actividad excepcional.

⁴⁴ En los casos en que los ritmos de trabajo de los estudiantes eran más lentos que el planificado para realizar la actividad en su totalidad durante las horas pedagógicas disponibles.

estos casos la participación voluntaria era importante, puesto que no todos respetaban el orden de la profesora, algunos levantaban la mano para ser escogidos y otros respondían sin ser escogidos.

De acuerdo con la distinción realizada por Astolfi (2000), el modelo de enseñanza utilizado en la Escuela España se acerca más al modelo transmisivo, en donde la profesora es la figura central del proceso educativo. Si bien se realizaban bastantes actividades en las que los estudiantes debían ejercitar el contenido que se enseñaba, la manera de transmitir el contenido seguía la lógica tradicional en la que el estudiante aparece como un agente pasivo del proceso, receptor de un mensaje elaborado por otra persona. Dicho de otro modo, ellos no trabajaban la elaboración del contenido, lo que dificultaba la interiorización de éste, sino que recibían el contenido ya elaborado y su tarea en las actividades realizadas en la clase era más bien la de aplicar lo aprendido y practicarlo. Las consecuencias que tenía este modelo eran evidentes, puesto que la mayoría de los estudiantes presentaban dificultades para el desarrollo de las guías. El fracaso en estos casos suele achacarse a los mismos estudiantes (Astolfi, 1999), cuando en realidad la mayor parte del tiempo se debe a la estrategia pedagógico-didáctica utilizada para que éstos comprendan e interioricen el contenido.

Por otro lado, los estudiantes realizaban las actividades (las grupales con mucha más dificultad que las actividades individuales) y preguntas operativas sobre las instrucciones de éstas. Sin embargo, los ritmos de trabajo eran muy distintos dentro del curso: una actividad que a algunos les podía tomar quince minutos en terminar, a otros les podía tomar la clase entera. De hecho, este es uno de los problemas más importantes a los que se debían enfrentar las docentes, puesto que aquellos niños que demoraban más en terminar su actividad necesitaban apoyo permanente durante la clase para trabajar más rápido, pero al hacerlo se dejaba de poner atención al resto del curso. Al momento de terminar la observación, la profesora de la asignatura y la educadora diferencial se encontraban buscando estrategias de trabajo para enfrentar las dificultades propias de este grupo de estudiantes.

2.2.1.2. Estrategias discursivas

En el caso de las estrategias discursivas utilizadas por las profesoras de la Escuela España, se observó que la mayoría de ellas tendía a la rigidez del discurso, ya sea por la necesidad de mantener el control dentro de la sala de clases o porque las actividades escogidas no permitían flexibilidad.



Figura 10: "Estrategias discursivas Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las actividades que requerían de un discurso pedagógico rígido (donde los estudiantes tienen pocas posibilidades de intervenir o hacer preguntas) eran las más recurrentes: copiar materia, responder una prueba, leer y ver videos. En las dos últimas es conveniente detenerse. La lectura, si bien se trataba de un momento en el que los estudiantes tenían mayor protagonismo, se consideraba como parte de las actividades en las que el discurso es rígido debido a que el rol de las profesoras era realizar correcciones a ésta. Dichas correcciones eran realizadas en términos de bueno/malo y, generalmente, estaban acompañadas de un reto o de la desaprobación verbalizada de la profesora⁴⁵. En el caso de los videos, sucedía que cuando estos contenían información y tenían un carácter explicativo, las profesoras no realizaban una adecuación del lenguaje utilizado ni comentaban lo que habían visto, sino que preguntaban a los estudiantes si habían entendido lo que vieron y, en algunos casos (por ejemplo, cuando no eran muchos los que respondían), se volvía a reproducir la grabación. El discurso de la profesora en esos casos era rígido, puesto que no permitía la intervención de los estudiantes ni sometía a reflexión lo que habían visto.

Por otro lado, las guías de actividades permitían a las profesoras estrategias discursivas flexibles, al igual que el trabajo en la sala de computación. En ambos casos, las actividades daban espacio para que los estudiantes abordaran los contenidos de la clase desde la aplicación, cuestión que incluso favorecía el ritmo de trabajo (aunque no de todo el curso).

La profesora manifestaba un interés por imponer normas y límites al proceso de enseñanza, aunque éstas no siempre eran respetadas por los estudiantes. Siguiendo a Bernstein & Díaz (2017), el discurso regulativo era el que más se utilizaba, en cuanto la profesora privilegiaba la realización de ejercicios de control y disciplinamiento sobre el curso, para potenciar una conducta apropiada para el correcto desarrollo de la clase. La profesora pedía silencio y amenazaba con castigos de diferentes tipos a los estudiantes sin lograr el resultado deseado, lo que traía consecuencias tanto a nivel de clima en el aula como en el mismo proceso pedagógico, ya que la atención se trasladaba desde el contenido a la forma.

Si bien es cierto que la mayoría de las veces el discurso se adecuó a las necesidades de los estudiantes (y en los casos en que no, los estudiantes pidieron la adecuación del discurso explicitando la falta de entendimiento o a través de preguntas), también lo es que las correcciones realizadas marcaban una distancia notoria entre profesora y estudiantes y limitaban la participación voluntaria. Las negociaciones del discurso se realizaron en ocho de las once clases observadas. Éstas se trataban, básicamente, de modificar las palabras usadas para que los estudiantes comprendieran. Hubo una clase en la que existió la necesidad de ajustar el lenguaje y un estudiante se lo manifestó a la profesora (“no entiendo, tía”), pero no

⁴⁵ La profesora recurrentemente durante la clase mantenía conversaciones con la educadora diferencial en las que hacía apreciaciones sobre el curso (y, a veces, sobre estudiantes en particular) como si ellos no estuvieran en la sala.

se realizó la negociación⁴⁶. Esto puede deberse a que la profesora consideraba como una complicación realizar la adecuación en tanto que tenía mayor importancia transmitir los contenidos que correspondían a la clase y que entendía las preguntas e intervenciones de los estudiantes como distractores más que como estimulantes.

Finalmente, la profesora mantenía de manera constante una actitud de desaprobación con el curso (antes de que comience la clase, la profesora llegaba con esa actitud a la sala), utilizaba un tono de voz serio a un volumen alto y con frecuencia gritaba para ser escuchada. Su actitud era controladora, detenía la clase cuando percibía que estaban desconcentrados y les repetía que interactuaran con ella y no con sus compañeros. Esto tenía como consecuencia que en la relación estudiantes-profesora se marcaran con mucha fuerza las posiciones dentro del campo. De acuerdo con Bernstein (1990), las situaciones en las que las posiciones están tan fuertemente diferenciadas denotan relaciones de poder más expuestas y, por ende, más fáciles de cuestionar por los subordinados. Por ende, que la profesora intencionara de tal forma el reforzamiento de su autoridad pedagógica a través del control y el disciplinamiento tenía como consecuencia posible que los estudiantes no siguieran sus instrucciones. Todo esto considerando además que el discurso pedagógico de la profesora era poco integrador, dejando a los estudiantes en una posición de sujetos pasivos y, en gran medida por ello, distanciados del proceso de enseñanza.

2.2.2. Interacciones

2.2.2.1. Direccionalidad

Las interacciones comunicativas en la Escuela España también ocurrían en dos direcciones: profesoras-estudiantes y estudiantes-estudiantes. En el primer grupo, encontramos que las interacciones también están mediadas por la clase y su desarrollo, sin embargo, aquí hay algunas distinciones que hacer. La profesora interactuaba con los estudiantes no solamente por cuestiones relativas a las instrucciones de las actividades, para realizar correcciones a sus trabajos, reprender sus comportamientos o para pedirles silencio. Además, era buscada por ellos para que mediara los conflictos que se generaban entre los grupos de trabajo o entre parejas de estudiantes, debiendo intervenir en las situaciones de crisis⁴⁷ para restituir la calma y promover la concentración de los estudiantes en las actividades de la clase y no en la situación en particular.

Por otro lado, las interacciones comunicativas entre estudiantes eran constantes y tenían un tono mucho más liviano. La mayor parte de ellas eran conversaciones informales relacionadas con bromas, anécdotas y chistes. Además, utilizaban aparatos tecnológicos dentro de la sala para escuchar música o ver videos en internet (sin que las profesoras se dieran cuenta).

⁴⁶ Esto ocurrió en el contexto de los minutos previos a la prueba individual, por lo tanto, la profesora escogió deliberadamente no responder al estudiante que no entendía para no favorecer al curso en la realización de la prueba.

⁴⁷ Por ejemplo, cuando alguno de los estudiantes que tenían enfermedades sufría de una descompensación, pero también cuando ocurría un temblor en medio de la clase.

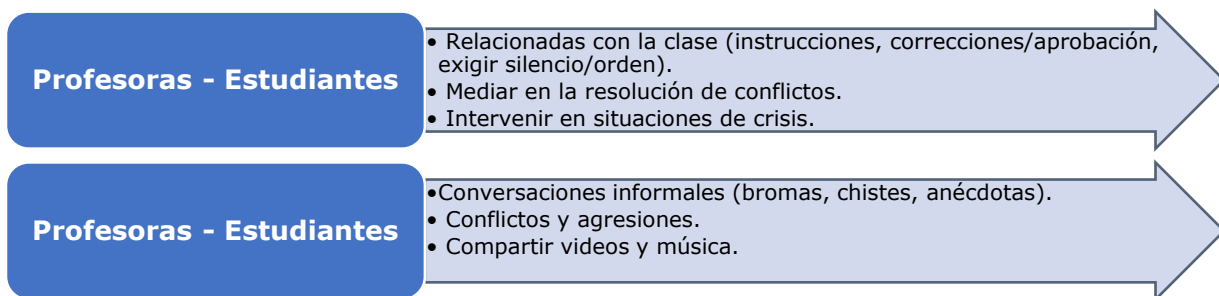


Figura 11: "Interacciones Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte del tiempo, los estudiantes estaban inquietos y distraídos. Se movían por la sala en el transcurso de la clase, incluso algunos se cambiaban de puesto sin la autorización de las profesoras. Las conversaciones eran constantes y representaban la mayor dificultad para la realización de la clase, y aunque la profesora utilizaba una parte importante de las horas pedagógicas tratando de impedir las, éstas seguían sucediendo y entorpeciendo la clase. Esto último remarca la importancia que el disciplinamiento y la regulación de las conductas tenía para la profesora, ya que prefería tener menos minutos para la actividad a cambio de que todos se encontraran en silencio. Si bien era innegable que las conversaciones eran un foco de distracción para los estudiantes, también es cierto que la manera en que la profesora las reprimía no tenía el efecto deseado.

Los ritmos de trabajo de los estudiantes eran muy disímiles: mientras un grupo podía terminar una actividad en quince minutos, había otro grupo que podía tardar cuarenta y cinco minutos en la misma labor. En el sector de la derecha de la sala los estudiantes trabajaban a un ritmo muy lento, pero eran más silenciosos y tranquilos. En el sector izquierdo, los estudiantes se distraían muy fácilmente e incluso interactuaban con sus compañeros y se convertían ellos mismos en distractores. Sin embargo, eran ellos los que trabajaban más rápido, terminaban primero las actividades y participaban más activamente de la clase en las correcciones.

Muchos estudiantes desean participar de la lectura de las respuestas y las correcciones del trabajo, aunque los nombres se repiten, es decir, así como hay quienes participan constantemente, hay otros que por voluntad propia no lo hacen nunca. En esos casos, es la profesora quien los escoge para que pasen a la pizarra o lean su respuesta en voz alta. Aunque la profesora dirige las intervenciones, no siempre se respetan los turnos. Los estudiantes levantan las manos y se desesperan por entregar las respuestas, lo que resulta en un desorden que la profesora debe controlar para que dicha actividad no se convierta en un distractor.

2.2.2.2. Autoridad

Dentro del aula se percibía un clima conflictivo tanto entre estudiantes como entre la profesora y los estudiantes. En el primer caso, los estudiantes manifestaron en diferentes oportunidades actitudes agresivas con sus compañeros que, en algunos casos, terminaron en agresiones físicas. En el curso había un estudiante diagnosticado

con esquizofrenia que tenía comportamientos agresivos repetitivos con otros compañeros producto de la molestia que le generaba el ruido excesivo de la sala⁴⁸. Pero no sólo él manifestaba conductas agresivas. Otros estudiantes habían tenido discusiones fuertes que derivaron en golpes de puño⁴⁹. Además, las interacciones que se daban en tonos menos formales, como las bromas y los juegos, tenían también un contenido y una forma agresiva, siendo manifestadas generalmente a través de agresiones físicas y verbales.

Por otro lado, aunque los estudiantes mantenían un trato respetuoso con la profesora⁵⁰, les costaba mucho seguir las instrucciones que se entregaban durante la clase, tanto las que respectaban a las actividades como las que se referían a su conducta. Debido a esto, la profesora recurría frecuentemente a las amenazas y la relación entre el grupo de estudiantes y ella se encontraba en una permanente tensión. A esto hay que sumarle que existía un “acuerdo de convivencia” al que las profesoras (especialmente la educadora diferencial) hacían referencia cuando se encontraban impartiendo la clase. Dicho acuerdo era la base sobre la cual debía sustentarse la relación docente-estudiantes durante el proceso educativo, y elevaba valores como el respeto al escuchar a quien se encuentra hablando, situándolo (en orden de importancia) por sobre otros como la participación en clases o la reflexión y aplicación del contenido aprendido, cuestiones que lisa y llanamente no estaban incluidas y que demostraban una intención.

El “acuerdo de convivencia” representaba un intento de las profesoras por mantener el control dentro de la sala (tanto de controlar las intervenciones de los estudiantes y el volumen de éstas, como de mantener en ellos una conducta que permitiera la productividad y eficiencia a la hora de realizar las actividades). No obstante esto, el acuerdo no tenía una incidencia significativa dentro del grupo de estudiantes: sus conductas no se regían por esas normas, a pesar de que reconocían su existencia e incluso recordaban sus implicancias.

La profesora mantenía una actitud seria y controladora y no se dirigía a ellos desde la petición (por ejemplo, “¿pueden bajar el volumen?”), sino que desde la orden (“¡Silencio!”). En este sentido, los ejercicios de control que realizaban las profesoras eran variados y marcaban de manera importante el desarrollo de la clase. La intención de mantener bajo su control las conductas del curso refleja la fuerte enmarcación (Bernstein, 1990) a la que está sometido el contexto comunicativo dentro del aula. No solo porque existe un marco normativo rígido, sino porque además existe un ejercicio de la autoridad pedagógica basado en la regulación de las conductas a través de los castigos y las amenazas y, por ende, muy restrictivo. Además, esta dinámica de control

⁴⁸ En la oportunidad en que su agresión fue más directa con un compañero, las profesoras controlaron la situación, separaron a los estudiantes, contuvieron al niño y continuaron con la clase. Una estudiante que se sentaba con él, lo ayudó a tranquilizarse haciéndole cariño en la espalda y pidiéndole al curso que guardaran silencio.

⁴⁹ Si bien estas situaciones más agresivas no se daban durante la hora de Lenguaje y Comunicación, la profesora abordaba el tema para saber cómo seguía la situación entre ellos.

⁵⁰ Durante el período de observación nunca ocurrió una situación en la que algún estudiante insultara a la profesora.

y el enmarcamiento que provoca, generan una situación de fuerte asimetría que sitúa a los agentes en posiciones muy distanciadas.

Como se observa en la figura n° 12, algunos ejercicios están subordinados a los otros y se aplican toda vez que los dos primeros no tienen el efecto deseado.

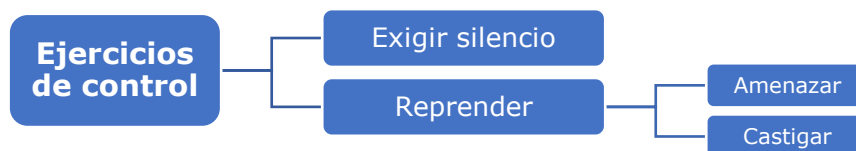


Figura 12: “Ejercicios de control: Escuela España”. Fuente: elaboración propia.

La profesora comenzaba exigiéndoles silencio y realizaba constantemente la onomatopeya correspondiente (“¡shhht!”) durante el resto de la clase. Normalmente la exigencia de silencio no tenía los resultados esperados, por lo tanto, la profesora debía recurrir a los regaños. Esto se ejercía específicamente sobre estudiantes (grupales o individualmente) que se desconcentraban con mucha facilidad y que, por ende, no trabajaban o desconcentraban al resto de sus compañeros. Los regaños no solían ser sermones, sino que recriminaciones y críticas a la conducta o a la actitud. Cuando esta acción tampoco tenía resultados, la profesora comenzaba a amenazarlos: cuando era hacia el curso la amenaza consistía en alargar la clase (“¡Si no se callan voy a empezar a agregar minutos a la clase!”), mientras que cuando era hacia a un estudiante, los amenazaba con echarlos de la sala o escribirle una “comunicación” a sus apoderados⁵¹. Cuando la situación era muy extrema y ninguna de las medidas mencionadas antes efectuaba su propósito de mantener un clima dentro del aula donde haya silencio y concentración, la profesora cumplía las amenazas, es decir, enviaba la “comunicación”, echaba de la sala o agregaba minutos al final de la clase.

Los ejercicios de control que se realizaban en la Escuela España acentúan la importancia del discurso regulativo en el discurso pedagógico de la profesora, a través de la aplicación de prácticas regulativas. Dichas regulaciones se dan en el campo de control simbólico (Bernstein & Díaz, 2017), en cuanto que son prácticas que regulan basándose en un determinado orden legítimo y, por ello, transmiten y reproducen ese orden.

Toda la energía estaba puesta en reprimir las conductas que no se consideraban apropiadas para el contexto comunicativo en el que se encontraban interactuando profesoras y estudiantes. El disciplinamiento era explícito y, por ende, generaba más rechazo desde los estudiantes, quienes justificaban sus acciones o se defendían ante la profesora cuando decidía aplicar algún castigo.

Siguiendo con esto, la profesora constantemente levantaba la voz y gritaba para interactuar con los estudiantes, además de que cada cierto tiempo requería llamar su atención, cuestión que solucionaba a través de repentinos golpes en la mesa del

⁵¹ La “comunicación” era una nota destinada a los apoderados de los estudiantes que funcionaba como el canal más directo para que la profesora se dirigiera a ellos. Cuando la profesora enviaba una “comunicación”, los estudiantes debían traerla al día siguiente firmada por el apoderado para asegurarse de que éstos las leyeran.

profesor que asustaban al curso y, por ende, conseguía el objetivo. Sin embargo, la atención que ganaba se desvanecía rápidamente (solo duraba lo que el estruendo del golpe en la mesa).

2.2.3. Lenguaje

2.2.3.1. Capital lingüístico

La mayor parte del tiempo observado, los estudiantes no se adecuaban al contexto formal de la clase. Si bien sus interacciones comunicativas eran funcionales, en el sentido de que lograban expresarse comúnmente con éxito y se daban a entender dentro de sus pares, no lograban adaptarse a las condiciones que el contexto formal en el que estaban les imponía. Esto podría extenderse a dificultades para reconocer contextos formales en general (es decir, no a algo que suceda exclusivamente en la Escuela).

Las relaciones interpersonales entre los estudiantes eran más bien familiares, cercanas e informales, por lo tanto, para ellos el contexto no representaba una formalidad diferente de la que veían en otros espacios en los que se movían, como por ejemplo la casa. Los códigos sociolingüísticos que manejaban los estudiantes eran restringidos con mayor frecuencia y elaborados con mayor dificultad para su aplicación. Estos últimos tendían a utilizarse en la resolución de las actividades y en las correcciones colectivas, pero como se dijo anteriormente, con bastantes dificultades.

En términos de Bernstein (1990), los códigos restringidos son en sí mismos un principio regulador, aprendido a través de la socialización realizada por la familia de procedencia que determina las selecciones comunicativas que se realizan, tanto de significados, como de formas de realización y contextos. Esto último es crucial en esta parte, ya que los estudiantes que utilizan códigos restringidos tienen contextos de evocación muy marcados que, en este caso, están vinculados al contexto familiar, por lo que la manera de realizar la comunicación se apega a la forma en que se realiza la comunicación en un contexto familiar. Esto explicaría, por ejemplo, que los estudiantes tiendan a hacer bromas que están fuera de los marcos establecidos por el contexto, pero que sí están permitidas en el ámbito familiar.

Incluso, el plano simbólico en el que los estudiantes llamaban “tías” a las profesoras, muestra que las relaciones dentro del contexto de la clase estaban cruzadas por una tendencia a “familiarizar” la formalidad, es decir, a entregarle características de un contexto familiar al contexto de la Escuela.

Si bien los estudiantes reconocían a las profesoras como interlocutoras válidas y había entre ellos una relación de respeto, el lenguaje que utilizaban cuando se dirigían a ella no siempre era formal. No obstante, sí había una notoria diferencia en la manera en como se comunicaban con ellas y como lo hacían entre ellos mismos. Sobre todo, dicha diferencia se notaba en que reconocían la asimetría en la que se sustentaba la relación.

Por otro lado, el vocabulario de los estudiantes era limitado, utilizaban un lenguaje grosero entre ellos, siendo recurrente el uso de improperios y palabras ofensivas. Las interacciones comunicativas solían tener un contenido bastante agresivo y, en algunos casos, intimidatorio. Los tópicos de sus conversaciones eran mucho más experienciales que otra cosa: hablaban de sus gustos musicales o de anécdotas propias o de familiares (padres, hermanos, primos, etcétera).

Otra cosa necesaria de relevar es que los estudiantes presentaban serias dificultades para leer y escribir. La lectura que realizaban era, en la gran mayoría de los casos, silábica (es decir, no leían por palabra, sino que por sílaba), mientras que escribían tal y como escuchaban, por lo que a veces juntaban dos palabras o no escribían la pronunciación correcta.

2.2.3.2. Interferencias sociolingüísticas

Dentro del período de observación en la Escuela España se detectaron catorce interferencias sociolingüísticas: ninguna de semántica, seis de sintaxis y ocho de contexto. En la figura n° 13 se puede observar, de manera resumida, cómo se distribuyen las interferencias de acuerdo con el tipo.



Figura 13: "Interferencias sociolingüísticas Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

Las interferencias de sintaxis ocurrieron dentro de las siguientes situaciones: a) alguien encontró un polerón del colegio con el nombre de un estudiante, pero éste no lo reconoce como suyo y le dice a la profesora: "nunca me han *ponido* el nombre ahí"; b) una alumna está describiendo a un personaje en el contexto de la revisión de una actividad y utiliza la palabra "*quejoso*" en vez de decir "*quejumbroso*"; c) la profesora, luego de reprender muchas veces a un estudiante, le dice "*¡sale de la sala!*"; d) un estudiante, en tono de juego, le dice a otro "*te vamoh a pegalte*"; e) el mismo niño, pero en otra clase, le dice a su compañero de banco "*te voy a pegalte, te voy a asaltalte, te voy a acuchillalte*"; y f) un niño le comenta a otro que puede hacer un truco con la botella de bebida, a lo que él le responde "*¡a ver! Hácete uno*".

Las interferencias de contextos ocurrieron dentro de las siguientes situaciones:

a) un estudiante, en tono de juego, le dice a otro "te vamoh a pegalte" mientras responde una pregunta de la profesora; b) la profesora entrega las instrucciones de una actividad y una alumna le dice "ahh... ¡me da *paja!*"; c) un alumno estaba de pie en el puesto de un compañero, así que la asistente de aula le pregunta qué hace ahí y él le responde "¡espérate!"; d) la asistente de aula le pide a un niño que guarde silencio en reiteradas oportunidades. En una de ellas lo llama por su nombre y él responde "¡Qué, tía! ¿Qué quiere?" con actitud desafiante; e) al finalizar la clase, un estudiante sale de la sala olvidando su almuerzo, así que se devuelve a su puesto diciendo garabatos ("mierda" y "conchetumadre"); f) mientras la educadora diferencial está dando las instrucciones de la actividad, unos niños juegan a hacer sonidos de flatulencias; g) la profesora le pide a un estudiante que responda una pregunta ("¿qué le hubieras dicho tú al leñador?") en el marco de la revisión de una actividad, a lo que él le responde "buena, choro"; h) hay un desorden en un extremo de la sala. La profesora le pregunta a un estudiante qué pasó y él le responde "¡es que éste se tiró un peo!".

A propósito de lo anterior, llama la atención que la mayor cantidad de interferencias sociolingüísticas que ocurrieron dentro del proceso de enseñanza fueron de contexto. Si observamos cada una de ellas, podemos observar que la mayoría se produjo porque los estudiantes no consideraron que estaban posicionados dentro de un contexto formal y bromeaban con sus compañeros frente a las profesoras. Además, en los casos en que respondieron a las profesoras de una manera que ambas consideraron irrespetuosa, los estudiantes parecen estar tan absortos en las conversaciones con sus compañeros que se olvidan de la relación de asimetría que deben mantener dentro de la sala con la profesora.

Ahora, en lo que respecta a las interferencias de sintaxis, éstas difieren en algunos casos a las que se observaron en la Scuola Italiana. No se trata sólo de verbos irregulares conjugados de manera incorrecta, sino que también de cambios fonéticos en las pronunciaciones (cambiar la "r" por la "l" o dejar de pronunciar las "s" al final de las palabras), cuestión asociada al lenguaje ilegítimo de las clases bajas. Además, lo que resulta interesante es que es la misma profesora la que incurre inconscientemente en una falta de este tipo (cuando dice "sale" en vez de "sal"), a lo que se le suma que en diferentes oportunidades en las que escribieron en la pizarra lo hicieron con faltas ortográficas sin que ninguna de las tres lo notara o corrigiera.

Finalmente, podemos concluir que la ausencia de interferencias sociolingüísticas de semántica se debe a dos cosas: por un lado, a que en el momento de la observación los estudiantes no utilizaban palabras nuevas o desconocidas o, por otro lado, a que conocían los significados de las palabras que de hecho manejaban.

2.3. Síntesis del análisis etnográfico

A modo de síntesis, se presenta en la siguiente tabla los principales hallazgos realizados por medio del análisis etnográfico de los datos diferenciados por establecimiento, categoría y subcategoría analítica.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		PRINCIPALES RESULTADOS	
		SCUOLA ITALIANA	ESCUELA ESPAÑA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<i>Estrategias didácticas</i>	Orden por sobre la disciplina	Disciplina por sobre el orden
	<i>Estrategias discursivas</i>	Preponderancia del discurso instruccional	Preponderancia del discurso regulativo
INTERACCIONES ÁULICAS	<i>Direccionalidad de la interacción</i>	Relacionadas con la actividad de la clase	Relacionadas con la clase y la mediación de conflictos y situaciones de crisis
	<i>Relaciones de autoridad</i>	Relación cercana, ejercicios de control que remarcan la importancia de seguir las normas	Relación lejana, ejercicios de control que remarcan la importancia de la disciplina
LENGUAJE	<i>Capital lingüístico</i>	Legítimo	llegítimo
	<i>Interferencias sociolingüísticas</i>	No hay interferencias de contexto	Las interferencias de contexto son las más repetitivas

Tabla 5: "Síntesis análisis etnográfico". Fuente: Elaboración propia.

3. ETNOGRAFÍA DEL HABLA: El aprendizaje de las situaciones comunicativas

Tal y como se mencionaba en el capítulo III, la característica principal de los casos de estudio que forman parte de esta investigación es que son casos opuestos. Por ello, las situaciones comunicativas ocurridas en el contexto local de la sala de clases durante el proceso de enseñanza que han sido escogidas para ser analizadas a continuación responden a aquellas cuestiones que diferencian a un caso del otro, por ende, no se sigue el mismo criterio de selección en cada caso, sino que el criterio utilizado fue, precisamente, que se tratara de una situación comunicativa que fuera representativa de las particularidades que posee cada uno de los establecimientos en cuestión.

En virtud de lo señalado, se presentarán las situaciones observadas de acuerdo con la matriz de análisis propuesta por Pardo (2007), la que además de permitir analizar la situación comunicativa desde sus componentes, también facilita la comprensión del uso de canales y códigos. El análisis se realizará de acuerdo con el

orden propuesto inicialmente, además de separar cada una de las situaciones comunicativas analizadas para cada establecimiento.

3.1. Scuola Italiana

3.1.1. Situación n° 1: El deber del orden

La primera situación por analizar ocurrió el día 28 de marzo. Durante el comienzo de la clase, mientras la profesora entregaba al curso las instrucciones para que realizaran la actividad, una estudiante se encontraba distraída.

Situación comunicativa	• Clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	• Instrucciones para comenzar la actividad
Acto comunicativo	• Conversación entre la profesora y una estudiante
Escenario	• La sala de clases, de tamaño medio. Los estudiantes están distribuidos en grupos 5 grupos de 4 personas y 1 grupo de 6.
Escena	• La situación es formal, la profesora se encuentra dando las instrucciones de la actividad que realizarán y, entre medio, debe interactuar con una estudiante que no está poniendo atención
Participantes	• Profesora (quien interpela) y estudiante (quien es interpelada)

Figura 14: "Contextualización situación n° 1, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

La profesora le pide a la estudiante que "ordene un poco ahí" (refiriéndose a las cosas que tenía sobre el banco). La estudiante respondió al regaño, diciendo que guardaría todas sus cosas. La profesora le indicó que "no podemos estar con todo encima" y luego retomó lo que había dejado pendiente.

El primer mensaje de la profesora sirve para llamar la atención de la estudiante, quien percibe que se trata de algo importante, por lo que muestra una disposición positiva para corregir su conducta. Finalmente, la profesora le reitera a ella y al resto del curso lo que se debe hacer en una situación como esa: ordenar.

Llama la atención que la profesora no le dio ningún argumento que explicara el por qué debía guardar las cosas que tenía sobre el banco, de lo que se entiende que 1) no era necesario explicitarlo y 2) no era lo importante de la situación. Estas dos cosas, se complementan con el hecho de que la alumna tampoco pidió una explicación. La situación era comprensible en sí misma. Esto puede achacarse, por un lado, a la relación de jerarquía que tenían profesora y alumna, donde la primera aplicaba la autoridad a través de mandatos que debían ejecutarse. Pero, por otro lado, también puede producirse por causa del valor que se le asigna al "deber" dentro de la sala de clases. La valoración del orden es algo que se repite a lo largo de las clases observadas y queda demostrada en situaciones comunicativas como éstas, en donde no es necesario argumentar por qué es importante el orden, sino que es un deber y como tal necesita cumplirse.

El propósito del mensaje tuvo un resultado efectivo, es decir, el objetivo del mensaje se condijo con el resultado obtenido. La alumna obedeció a la profesora sin poner ninguna resistencia y guardó las distracciones que tenía sobre el banco.

Normas de interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que la estudiante debe obedecer a la profesora y acatar sus órdenes sin cuestionamiento.
Normas de interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que la estudiante siente como un reproche la interpelación de la profesora y, por ello, acata su petición.
Secuencia del acto	<ul style="list-style-type: none"> • Hay dos etapas: la primera interpelación a la estudiante porque no está siguiendo las instrucciones (cuando le pregunta por el cuaderno) y la segunda interpelación a la estudiante para que ordene el banco.

Figura 15: "Normatividad situación n° 1, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

Tanto las normas de interacción como las normas de interpretación del mensaje son respetadas, por lo que la situación comunicativa sucedió dentro de los márgenes de lo esperado. Una vez más, el manejo del contexto de la situación y de la normatividad que éste le impone a la comunicación dada es lo que más resalta: una habilidad que denota la posesión de capital lingüístico.

3.1.2. Situación n° 2: ¿Todos quieren seguir las reglas?

La segunda situación ocurrió el día 11 de abril. Les correspondía rendir la prueba de comprensión lectora, así que la profesora les pidió que se sentaran en cuatro filas de una persona. Un niño que se sentaba al final de la sala quedó muy apretado, por lo que se cambió de puesto y se puso entre medio de las dos filas.

Una estudiante acusó al niño de cambiarse de asiento para copiarle en la prueba, a lo que él responde que no quiere hacerlo pero que "estaba muy apretado ahí". La profesora interviene y le recuerda al niño que él "va detrás de la Gaby", pero cuando se percató de que realmente tenía un espacio muy estrecho, le dice al curso que la próxima vez se van a distribuir de otra manera para que tengan más espacio.

En realidad, la estudiante que lo acusó le estaba enviando indirectas para que no se sentara a su lado sin pedírselo formalmente a la profesora, respetando la formación que ella había dado. Lo acusó de querer copiarle en la prueba y él se defendió, entonces la profesora debió mediar en la situación. Cuando se percató de que el argumento del niño era válido, decidió modificar la distribución de las mesas para la próxima prueba.

Situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para realizar una prueba
Acto comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación entre dos estudiantes y la profesora
Escenario	<ul style="list-style-type: none"> • La sala de clases, de tamaño medio. Los estudiantes estaban distribuidos en grupos, pero se reorganizan en 4 filas individuales
Escena	<ul style="list-style-type: none"> • La situación es formal, la profesora se encuentra dando instrucciones para que comiencen la prueba y, mientras los estudiantes ordenan los puestos, dos de ellos la interpelan
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante 1 (quien interpela), estudiante 2 (quien es acusado) y profesora (quien es interpelada)

Figura 16: "Contextualización situación n° 2, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

Acusar al compañero de querer realizar una acción fuera de las normas (como copiar en una prueba) nos hace pensar sobre la importancia de respetar las reglas. Como la situación no había ocurrido (era una suposición de la estudiante), se desprende que se buscaba que al estudiante le generara un rechazo sentarse en ese lugar por estar haciendo algo malo o que la profesora impidiera que el estudiante se sentara ahí. El salirse de las normas que impone la clase (copiar o cambiarse de puesto) tiene una valoración negativa no sólo para la profesora (de quien se espera que haga respetar las normas), sino que también para los estudiantes.

En este caso el propósito del mensaje no se cumple, puesto que el objetivo de acusar a su compañero para que fuera reprendido no se concreta. El resultado fue, más bien, que la profesora mediara la situación replanteándose la manera en que se distribuyeron las mesas dentro de la sala y propusiera una nueva.

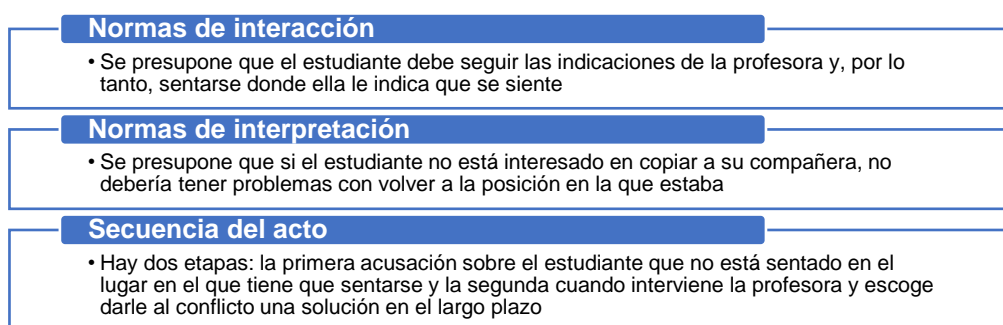


Figura 17: "Normatividad situación n°2, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia..

Las normas de la interacción presuponen que el estudiante debe acatar la distribución de las mesas que la profesora les ha dado y seguir las indicaciones sobre dónde sentarse. El estudiante lo sabe y, debido a la imposibilidad de llevarlo a cabo, se justifica con la profesora: no quiere salirse de las normas, pero debe hacerlo porque no cabe en la fila.

Las normas de interpretación, por otro lado, hacen presuponer que el estudiante debió volver a sentarse a su puesto si es que no estaba interesado en copiarle a su compañera, sin embargo, esto no era posible y la profesora lo comprendió. La solución a largo plazo de la profesora muestra además su interés por entregar soluciones efectivas a los conflictos y no centrarse solo en corregir las conductas.

3.1.3. Situación n° 3: Correcciones de forma y de fondo

Finalmente, la tercera situación ocurrió el 25 de abril. Luego de que realizaron la actividad de la clase, la profesora comenzó a corregirla colectivamente. Le pidió a una estudiante que pasara a la pizarra y subrayara las características de un personaje que apareció en el texto que leyeron. Hay varios alumnos que querían participar, algunos lo comunicaban respondiendo a la pregunta de la actividad y otros pedían autorización a la profesora para pasar a la pizarra. La profesora guiaba la participación, hasta que se dio cuenta de que un estudiante estaba distraído jugando con plastilina. Lo reprende diciéndole "tú tienes tiempo para hacer esas cosas, no podemos andar con la plastilina, escondiéndola..." y luego continúa con la revisión.

Situación comunicativa	• Clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	• Correcciones de la actividad realizada en clases
Acto comunicativo	• Diálogo entre profesora y estudiantes
Escenario	• La sala de clases, de tamaño medio. Los estudiantes están distribuidos en 5 grupos de 4 personas y 1 grupo de 6
Escena	• La situación es formal, la profesora le pide a los estudiantes que respondan en la pizarra las preguntas y las actividades que resolvieron en sus libros
Participantes	• Profesora (quien interpela) y estudiantes (quienes son interpelados)

Figura 18: "Contextualización situación n°3, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

El primer mensaje de la profesora es una interrogación para cerciorarse de que la estudiante conozca la respuesta y, por lo tanto, tiene la finalidad de saber si ésta aprende o no el contenido de la clase. Los estudiantes comienzan a hacer preguntas sobre la actividad y la profesora comprende que la mayoría todavía no la ha terminado. Entre medio, un alumno se desconcentra jugando con un material que no pertenece a la clase, por lo que es reprendido, sin embargo, el foco vuelve inmediatamente a la actividad y la profesora sigue guiando la participación de los estudiantes.

Con lo anterior se refuerzan dos ideas: por una parte, que el foco de atención de la profesora no está puesto en las conductas individuales o aisladas, sino que en el proceso de enseñanza mismo y, por otra parte, que la preocupación por la conducta no es inexistente, sino que se basa en una estimulación de la valoración hacia ciertas conductas. Es decir, la profesora se mostraba más interesada en que aprendieran cómo debían comportarse que en castigar las conductas que eran inapropiadas para el contexto.

El mensaje de la profesora no cumple su propósito. Esto, debido a que el objetivo es que los estudiantes respondan la actividad de acuerdo con lo que ellos han trabajado durante la clase en sus libros, sin embargo, el resultado es que la profesora se dio cuenta de que no todos los estudiantes habían terminado la actividad al momento de la corrección, por lo que tuvo que realizar una adecuación de la dinámica.

Normas de interacción	• Se presupone que los estudiantes deben tener la actividad desarrollada en el libro de la asignatura y que no deberían tener problemas pasando a la pizarra
Normas de interpretación	• Se presupone que los estudiantes deben tener la actividad desarrollada en el libro de la asignatura y que no deberían tener problemas pasando a la pizarra
Secuencia del acto	• Hay tres etapas: la primera es cuando la profesora le pide a una estudiante que escriba una respuesta en la pizarra y los estudiantes comienzan a hacer preguntas sobre la actividad. La segunda es cuando la profesora reprende a una estudiante por estar jugando con plasticina durante la clase y la tercera es cuando vuelve a comentar la actividad

Figura 19: "Normatividad situación n° 3, Scuola Italiana". Fuente: Elaboración propia.

Las normas de la interacción presuponen que, para realizar las correcciones, los estudiantes deben haber desarrollado de antemano la actividad en el libro de la asignatura, por lo que no deberían tener mayores inconvenientes en pasar a la pizarra a entregar las respuestas. Las normas de interpretación presuponen, en este caso, lo

mismo. Es ahí donde se genera la descoordinación que hace que los estudiantes pasen a la pizarra, pero improvisando las respuestas. Finalmente, la profesora debe adecuar la actividad para que aquellos que no habían respondido en sus libros lo hagan en la pizarra.

3.2. Escuela España

3.2.1. Situación n° 1: La importancia de la disciplina

La primera situación comunicativa ocurrió el día 5 de abril. Durante las correcciones a la actividad realizada en clase, la profesora se dio cuenta de que algunos estudiantes todavía no la terminan.

Situación comunicativa	• La clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	• Correcciones de la actividad realizada en clases
Acto comunicativo	• Diálogo entre la profesora y un estudiante
Escenario	• La sala de clases
Escena	• La situación es formal, la profesora se encontraba revisando la actividad cuando se da cuenta que la mayoría de los estudiantes aún no la terminan
Participantes	• Profesora (quien interpela) y estudiante (quien es interpelado)

Figura 20: "Contextualización situación n°1, Escuela España". Fuente: Elaboración propia..

Cuando lo hizo, le dijo al curso que no podrán "seguir avanzando si aquí hay compañeros que no han terminado". El foco de su atención cambia cuando le pide a un alumno que no distraiga a sus compañeros, acusación de la que el niño se defiende diciendo que ya terminó la actividad. La profesora dice que lo sabe, pero le pide que tenga paciencia y que se quede "tranquilito, ¿ya? Bien tranquilito".

Si bien la profesora comienza presentando su preocupación por no poder continuar con la actividad, rápidamente ésta pierde la centralidad puesto que es más importante controlar las conductas distractoras de los estudiantes. Las distracciones generadas por estudiantes se producían, en su mayoría, porque algunos alumnos terminaban las actividades antes que el resto, ya que probablemente para ellos la actividad no representaba ningún desafío. Por ello, buscaban estímulos en otros lugares, complicando el clima de aprendizaje de la sala. Pero al preocuparse más por la conducta que por el trabajo realizado, la profesora y sus auxiliares conseguían que el interés de los estudiantes disminuyera al mínimo.

Entonces, el primer mensaje de la profesora es un llamado de atención al curso, puesto que al haber tantos estudiantes que no han realizado la actividad se retrasa el proceso, pero cuando se da cuenta de que un estudiante está molestando a otro, la centralidad pasa a ser otra. Finalmente, la profesora le pide paciencia y tranquilidad, dos actitudes que lo invitan a la pasividad y que marcan la manera de entender la disciplina dentro de la sala.

El propósito del mensaje se cumple a medias. El objetivo es que el estudiante deje de distraer a sus compañeros. El resultado es que inmediatamente después del mensaje el estudiante se calma, pero luego de que pasan unos minutos vuelve a tener un comportamiento que distrae al curso.

Normas de interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que el estudiante debe acatar las órdenes de la profesora sin cuestionamiento
Normas de interpretación	<ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que el estudiante siente el mensaje como un reproche y, por ello, acata sus órdenes
Secuencia del acto	<ul style="list-style-type: none"> • Hay dos etapas: La primera, cuando la profesora se dirige al curso para decirles que no pueden avanzar si ellos no terminan su actividad. La segunda, cuando la profesora reprende a un estudiante que estaba distraendo a otro y le pide que modifique su conducta

Figura 21: “Normatividad situación n°1, Escuela España”. Fuente: Elaboración propia.

Las normas de la interacción presuponen que el estudiante debe acatar la orden de la profesora sin cuestionamientos, mientras que las normas de la interpretación presuponen que el estudiante siente el mensaje como un reproche y, por ello, entiende que debe acatar las órdenes. Estas normas no fueron respetadas por el estudiante, puesto que se defendió del reclamo de la profesora y justificó su actuar en el hecho de haber terminado con la actividad (como si aquello le diera alguna licencia, en el sentido de que había cumplido con su deber con la clase). Además, luego de unos momentos, el estudiante vuelve a tener una conducta que favorece la desconcentración de sus compañeros, algunos de los cuales tenían ritmos de trabajo considerablemente más lentos.

3.2.2. Situación n° 2: ¿Todos saben lo que hay que hacer?

La segunda situación sucedió el día 24 de abril. Los estudiantes se preparaban para rendir la prueba de comprensión lectora y la profesora les estaba comentando que, antes de hacerlo, les iba a leer el libro una vez más.

Para asegurarse de que todos habían entendido las instrucciones, le preguntó a un estudiante “¿qué hay que hacer, Dylan, para cumplir nuestra meta?”; otro entregó una respuesta rápida: “¿portarse bien? ¿hacer caso?”, pero la profesora les insistió en que tenía que ver con la meta de la clase del día. Una estudiante le respondió “tía, tía... ¡Escuchar!”, mientras que otra la complementó: “tía, ¿poner atención hacia el libro?”. La profesora reforzó ambas ideas como las respuestas correctas.

Situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • La clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Instrucciones para realizar una prueba
Acto comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre la profesora y el curso
Escenario	<ul style="list-style-type: none"> • La sala de clases
Escena	<ul style="list-style-type: none"> • La situación es formal, la profesora se encuentra entregando las instrucciones para que los estudiantes respondan la prueba y, para cerciorarse de que todos lo entendieron, le pregunta a ellos qué deben hacer
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesora (quien interpela) y estudiantes (quienes son interpelados)

Figura 22: “Contextualización situación n°2, Escuela España”. Fuente: Elaboración propia.

El primer mensaje de la profesora es una interrogación para saber si los estudiantes comprendieron las instrucciones dadas para realizar la prueba. Debe realizar más de una pregunta, porque los estudiantes responden cuestiones relacionadas con su comportamiento y no con las instrucciones de la prueba.

Lo primero que los estudiantes asociaron a la solicitud de la profesora fue relacionado a sus conductas. “Portarse bien” y “hacer caso” son dos actitudes que remarcan, en primer lugar, la relación de asimetría que existe entre estudiantes y profesora, donde la autoridad de esta última tiene una directa incidencia en las conductas. La subordinación en la que conscientemente se encuentran se observa en el “hacer caso” como una acción no reflexiva que deben realizar por la posición en la que se encuentran dentro del campo. En segundo lugar, estas dos frases remarcan la importancia de la disciplina en el proceso educativo y la fuerte asociación que hacen los estudiantes de la autoridad de la docente con el control disciplinar.

Además, la respuesta correcta a la pregunta de la profesora (“escuchar”, “poner atención”) implica que lo que se necesita de los estudiantes para que puedan cumplir los objetivos de la clase es una actitud pasiva, que los invita a recibir un conocimiento sin la posibilidad de intervenirlo, sino que simplemente los pone en una posición de “recipiente vacío”.

El propósito de este mensaje se cumple. El objetivo era saber si el curso había entendido cuáles eran las instrucciones que debían seguir para realizar la prueba. El resultado del mensaje fue que los estudiantes respondieron a la pregunta, dando a entender no solamente que sabían lo que debían hacer antes de la prueba (“escuchar”, “poner atención”), sino que además cuál era el comportamiento esperado en la generalidad de las situaciones dentro del aula (“portarse bien”, “hacer caso”).

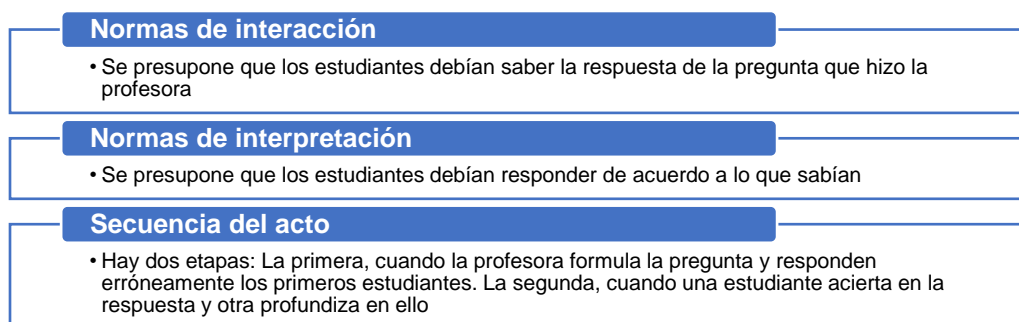


Figura 23: “Normatividad situación n° 2, Escuela España”. Fuente: Elaboración propia.

Las normas de interacción presuponen que los estudiantes debían saber lo que la profesora les estaba preguntando y las normas de la interpretación presuponen que los estudiantes debían responder de acuerdo con lo que sabían. Ambas normas fueron seguidas, lo que permitió observar que el conocimiento sobre su deber está estrechamente vinculado al control, a la disciplina y a la autoridad.

3.2.3. Situación n° 3: Ejemplificar para definir

La tercera y última situación comunicativa pasó el día 4 de mayo. La profesora se encontraba introduciendo el contenido de la clase, cuando la educadora diferencial interviene. Les pregunta a los estudiantes si entienden la palabra “ridículo” que aparece en el título del cuento que van a leer. Una niña responde, pero la educadora decide darle la palabra a otra alumna. Hace lo mismo con una segunda estudiante. Para incentivar la participación del curso, los ayuda dándoles un ejemplo: “cuando uno dice: ‘ay, qué ridículo’, ¿a qué se refiere?”, a lo que uno de ellos le responde de la misma manera (con un ejemplo: “¡tía, como esto!”) y ella dice que “eso que está haciendo el compañero es algo ridículo”.

El primer mensaje de la educadora diferencial apunta a saber si los estudiantes conocen el significado de una palabra en particular (en este caso, la palabra “ridículo”). El resto de los mensajes buscan estimular la participación de los estudiantes para que respondan a su pregunta.

Situación comunicativa	• La clase de Lenguaje y Comunicación
Evento comunicativo	• Introducción al contenido de la clase
Acto comunicativo	• Diálogo entre la educadora diferencial y la clase
Escenario	• La sala de clases
Escena	• La situación es formal, la profesora les nombra el título del cuento con el que van a trabajar durante la clase y la Ed. diferencial interviene, con la intención de que todos los estudiantes comprendan de qué se va a tratar el cuento
Participantes	• Educadora diferencial (quien interpela) y estudiantes (quienes son interpelados)

Figura 24: “Contextualización situación n° 3, Escuela España”. Fuente: Elaboración propia.

Lo que llama la atención de este acto comunicativo es que la pregunta involucró un ejercicio analítico al que no estaban acostumbrados, por lo tanto, tuvieron en primera instancia dificultades para responder. Este trabajo se facilitó cuando la profesora recurrió a un ejemplo del uso de la palabra. Conocer el contexto en el que se usaba les permitió dar una respuesta a través de otro ejemplo, esta vez no verbal (“¡Tía, como esto!”). Todo esto nos habla de la fuerte relación que existe entre contexto y uso del lenguaje, cuestión que es determinante a la hora de hablar de los códigos sociolingüísticos. En este caso, la necesidad de graficar a través de un ejemplo no verbal el significado de una palabra nos dice que el ejercicio de definir se simplifica recurriendo a la información que les brinda la vida cotidiana y no exclusivamente una abstracción analítica.

De lo anterior también se desprende que, en la medida en que necesitan recurrir a un contexto material para la organización de los significados y el uso del lenguaje, la escuela -como espacio de interacciones formal- no logra trabajar el pensamiento abstracto de los estudiantes, al menos no en una dimensión lingüística.

El objetivo del mensaje de la educadora diferencial era que los estudiantes definieran la palabra “ridículo” y el resultado del mensaje fue que desarrollaron

inferencias a partir del uso práctico que ellos mismos le dan a la palabra. Por esto podemos considerar que el propósito del mensaje se cumplió.

<p>Normas de interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que los estudiantes deben saber la respuesta de la pregunta que hizo la educadora diferencial
<p>Normas de interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presupone que los estudiantes deben responder a la pregunta de la profesora con una definición
<p>Secuencia del acto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay dos etapas: La primera, cuando la educadora diferencial les formula la pregunta y le da la palabras a algunos para que respondan. La segunda, cuando la profesora les da un ejemplo del uso de la palabra en la vida cotidiana y los estudiantes comienzan a responder con ejemplos

Figura 25: "Normatividad situación n°3, Escuela España". Fuente: Elaboración propia.

Las normas de interacción presuponen que los estudiantes deben saber la definición de la palabra "ridículo" y responder a la petición de la educadora diferencial, mientras que las normas de la interpretación presuponen que los estudiantes deben responder a la pregunta de la profesora con una definición. Las normas de interpretación y de interacción concuerdan con lo que de hecho sucedió durante el acto comunicativo.

3.3. Síntesis del análisis comunicativo

A modo de síntesis, se presenta en la siguiente tabla los principales resultados del análisis comunicativo diferenciado por establecimiento y situación comunicativa.

SITUACIONES COMUNICATIVAS		PRINCIPALES RESULTADOS
SCUOLA ITALIANA	Situación n° 1: "El deber del orden"	- Alta valoración al orden dentro del aula. - Relación de asimetría implícita pero reconocida.
	Situación n° 2: "¿Todos quieren seguir las reglas?"	- No respetar las normas tiene una valoración negativa no solo para la profesora, sino que también para los estudiantes.
	Situación n° 3: "Correcciones de forma y fondo"	- Foco de atención puesto en el proceso de enseñanza (y no en las conductas individuales o aisladas). - Los problemas conductuales se trabajaban por medio de estímulos positivos.
ESCUELA ESPAÑA	Situación n° 1: "La importancia de la disciplina"	- Foco de atención puesto en las conductas individuales (y no en el proceso de enseñanza).
	Situación n° 2: "¿Todos saben lo que hay que hacer?"	- Relación de asimetría muy marcada y explícita. - Alta valoración a las conductas pasivas.
	Situación n° 3: "Ejemplificar para definir"	- Utilización de códigos sociolingüísticos restringidos. - Dificultad para el reconocimiento de los contextos.

Tabla 6: "Síntesis análisis comunicativo". Fuente: Elaboración propia.

4. ENTREVISTA A LAS DOCENTES: El contraste entre el “hacer” y el “decir”

Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas: una a cada una de las docentes que estaban a cargo de la realización de la clase de Lenguaje y Comunicación durante el período de observación.

El análisis de ambas se estructuró en la misma línea en que se formuló la entrevista, es decir, teniendo como guía las tres dimensiones que dirigen esta investigación: prácticas pedagógicas, interacciones áulicas y, finalmente, capital lingüístico. A continuación, se presentará dicho análisis diferenciando las entrevistas de acuerdo con el establecimiento para seguir con la estructura que se ha realizado anteriormente. Esta decisión responde a la necesidad de contrastar los resultados del análisis en todas las técnicas utilizadas.

Así, partiremos con el análisis de la entrevista a la profesora de la Scuola Italiana, para terminar con la realizada a la profesora de la Escuela España.

4.1. Scuola Italiana

4.1.1. Prácticas

Según lo mencionado por la profesora, la planificación de las clases las desarrolla semestralmente y por unidades pedagógicas. Éstas funcionan como guías y abarcan más de una dimensión a trabajar, es decir, con el contenido de una sola unidad se trabajan la expresión oral, escrita y la gramática. Además, para la planificación la profesora dijo tener en consideración las características específicas del grupo.

Las actividades son definidas de acuerdo con las unidades temáticas y, cuando lo estima conveniente, produce textos narrativos complementarios a los que aparecen en el libro de clases, para profundizar en alguna idea o, simplemente, porque considera que es necesario reforzar otra.

Sobre el mismo tema, la profesora reparó en que el espacio de la sala es una limitante para el desarrollo de actividades en las que los niños y niñas tengan una libertad de movimiento mayor, sin embargo, reconoció que a los estudiantes les gusta leer y que eso facilita la participación de los estudiantes, lo que se ve reflejado en la siguiente cita

“Sí, por ejemplo, a la mayoría le gusta leer mucho y el hecho de hacerlos leer, participar, es como fácil que todos quieren participar, entonces uno los va trabajando de a poco a los niños”

La profesora dijo utilizar la corrección de las actividades y los ejercicios en la pizarra para saber cuándo los estudiantes no comprendían algo y, cuando le manifestaban alguna duda, su estrategia era responder a través de ejemplos que los involucran a ellos mismos o como lo dijo ella misma:

“detenerme si veo que los niños no están comprendiendo algo y explicarlo o dar ejemplos o ejemplos de ellos mismos para aclarar algunas dudas que tienen”

También, las actividades se realizaban de dos formas: por un lado, las actividades individuales, que eran utilizadas para mantener cierto control sobre el aprendizaje de los estudiantes; por otro lado, las actividades grupales, que, si bien eran deseables, eran poco factibles de realizarse porque se prestaban para generar distracciones y para delegar en el compañero el trabajo, lo que podría repercutir en sus procesos de aprendizaje:

“porque a veces también con el compañero de al lado y se apoyan en ese compañero, que por un lado está bien también que compartan, pero también es necesario que ellos en forma individual sean capaces de responder a lo que uno les está pidiendo”

Otra cosa que afectaba el rendimiento de los estudiantes era la desconcentración. Con respecto a este tema, la profesora reconoció que el curso era generalmente bullicioso y que habitualmente esperaba que se quedaran en silencio antes de comenzar la clase, pero que no siempre daba resultado y había que utilizar otras estrategias. Por ello, no podía dejar espacios en donde los estudiantes pudieran generar desorden, porque se convertía en distracción y desconcentración:

“En el caso de este curso, que son como súper bulliciosos y es un curso que hay que estar con ellos así constantemente, porque si a veces uno deja esos espacios, esas pausas que se producen normalmente en una hora de clases, se usa inmediatamente como un... se desconcentran”

Y la manera más efectiva de combatir el ruido que se producía dentro de la sala era haciendo que los estudiantes participaran más activamente de los ejercicios que se realizaban (por ejemplo, respondiendo en la pizarra o leyendo en voz alta sus respuestas).

De acuerdo con la profesora, su rol no era solamente el de enseñar ciertos contenidos, sino que además los docentes cumplen con una tarea compartida con los padres y apoderados que es la de formar hábitos:

“Claro, porque uno forma hábitos también, entonces en eso (...), en esa formación también tienen que participar los papás, porque no sacas nada con darle muchas cosas si los papás tampoco participan en eso”

Además, es su responsabilidad motivar a los estudiantes para que estos quieran continuar desarrollando sus habilidades fuera del colegio.

Finalmente, la profesora realizó una valoración positiva de ciertas actitudes que se deben fomentar en el ejercicio pedagógico, como, por ejemplo, la honestidad: el hecho de que los estudiantes admitan que no llevaron las tareas hechas o los materiales que les pidieron, es una acción digna de valor que, a ella, como profesora, le corresponde estimular.

4.1.2. Interacciones

En primer lugar, la profesora reconoció que entre ella y los estudiantes existe una relación de asimetría, sin embargo, consideró que ésta no se asemeja a la que

existía antiguamente depositada sobre la figura de un docente que hacía uso de su autoridad pedagógica muy marcadamente. La relación de autoridad que ella reconoció es distinta, puesto que está basada en el respeto,

“(nuestra relación es) de respeto. De respetarse mutuamente, de mi parte como profesora como ellos como alumnos. El respeto y la confianza tienen que ser mutuos”

Además, puntualizó que ese respeto no debe ser unidireccional, sino que debe ser mutuo. Este es un punto importante, puesto que -al menos discursivamente- la profesora considera a los estudiantes en su condición de personas y, por lo tanto, como interlocutores válidos.

A lo dicho se le suma que ella consideró que el haber sido profesora jefa del curso durante el año anterior le proporcionó una mayor cercanía con éste, pudiendo desarrollar una relación afectiva que le trae beneficios a la hora de trabajar con ellos gracias a que los conoce:

“lo que me favorece a mí mucho con los niños es que venimos trabajando desde segundo básico y yo en tercero fui profesora jefa de ellos y les hice varias asignaturas, entonces la relación que hay con ellos es también un poco afectiva. No soy extraña a ellos ni ellos a mí tampoco, entonces eso favorece harto”

Por esto, la autoridad que ella dijo ejercer tiene un tono diferente, en cuanto que se basa en el respeto mutuo, la confianza y el afecto. Para ella, era más sencillo “llegar a ellos” a través de estas formas que desde la autoridad más tradicional, asociada a los castigos y las anotaciones:

“Autoridad en el sentido de hacerse respetar de esa manera y con afecto también, porque hay niños que tienen muchos problemas, entonces uno a través de la parte afectiva llega más que por el otro lado”

No obstante, la profesora consideró que no es algo que suceda exclusivamente con ella, sino que en general los docentes de la Scuola Italiana mantienen una relación de cercanía con los estudiantes del establecimiento, cuestión que resalta sobre todo en la alta participación en los eventos institucionales.

Conforme a lo dicho por la profesora respecto de las interacciones áulicas, su rol era guiar las intervenciones teniendo en cuenta dos cosas: primero, que las opiniones de todos y todas son igual de importantes, por lo que era primordial asegurarse de que se escucharan entre ellos y, segundo, que todo el curso lograra participar o, en su defecto, la mayor cantidad de estudiantes. Entonces, la profesora debía guiar esas intervenciones para que se realizaran dentro de los márgenes del respeto. Esta tarea no era sencilla, en cuanto que si descuidaba a un alumno o alumna, se corría el riesgo de que, como una bola de nieve, comenzaran a desconcentrarse otros estudiantes.

En segundo lugar, los ejercicios de control que reconoció la profesora tenían a la base, como se dijo anteriormente, el mutuo respeto y, por ello, no respondían a la

aplicación de la autoridad pedagógica tradicional basada en la utilización de sanciones o reproches.

“(la relación con los estudiantes) es basada siempre en el respeto, yo creo que uno se puede hacer respetar sin gritarles a los alumnos, sin anotarlos a cada rato, hay muchas maneras de ejercer esa autoridad”

Frente a los problemas asociados al ruido, la profesora dijo esperar a que los mismos estudiantes se calmaran y guardaran silencio antes de comenzar con la clase (aunque ella misma reconoce que esperar no siempre da buenos resultados). También dijo que conversar con los estudiantes a veces trae consecuencias más positivas que al recurrir a las sanciones convencionales como las anotaciones, porque así se refuerza el vínculo de afecto y confianza y es más sencillo “llegar a ellos”. Además, la profesora mencionó que, en algunos casos, debía alzar la voz para que los estudiantes la escucharan:

“Entonces ahí yo... el tono de voz también cambia un poco, alzo un poco el tono de voz. Generalmente hablo fuerte... en una clase encuentro que el tono de voz influye mucho, sobre todo cuando tú trabajas textos, entonces mi tono de voz es alto, pero si veo que no logro llegar a ellos, alzo mi tono de voz y les hago ver que de esa manera no nos podemos comunicar”

De aquí es interesante resaltar el hecho de que todo el ejercicio de su autoridad pedagógica está sostenido en la concepción de los estudiantes como sujetos; el mantener constantemente abiertos los canales de diálogos, acerca las posiciones de los agentes dentro del campo, aun cuando éstas sigan estando delimitadas por la jerarquía de sus roles, sin embargo, dicho enmarcamiento es menos fuerte que en aquellos casos en que la autoridad pedagógica se ejerce de la manera convencional.

Por último, a pesar de que la confianza era una cuestión de relevancia considerable, la profesora dijo que era necesario revisar los avances de los estudiantes en el transcurso de la sala, porque eso le permitía tener conocimiento sobre quiénes eran los alumnos que requerían de mayor monitoreo.

4.1.3. Lenguaje

La profesora definió las competencias comunicativas de sus estudiantes de la siguiente forma:

“son habilidades como escuchar, hablar, escribir, leer, que les van a servir en todos los aspectos de la vida, no solamente en la asignatura, como por ejemplo comprender el enunciado de un problema, el expresarse en cualquier situación cultural”

Además, consideró que estas habilidades se han desarrollado adecuadamente en ellos, aunque sí notó una diferencia entre las competencias orales y las escritas: las primeras superan con creces a las segundas. Si bien los estudiantes demuestran una muy buena capacidad para expresar sus ideas y opiniones oralmente, no parecen tener la misma habilidad para realizarlo a través de la escritura. Lo anterior

se produce porque están mucho más habituados a expresarse oralmente, por lo que es una competencia que manejan mejor. Sin embargo, este es un problema que la profesora dijo que enfrentará en el transcurso de este año.

“A veces se expresan muy bien oralmente, por eso se trabaja mucho esa parte, la opinión que tienen ellos con respecto a algo, pero transcribirlo en el papel, digamos, les cuesta expresar sus ideas, unos más que otros. Esa parte hay que reforzar más este año”

Las diferencias que se presentan entre los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativas son explicadas por la profesora como “diferencias naturales”, pero que consideró como algo beneficioso para el clima escolar, puesto que los ayuda trabajar con las diferencias y a generar redes de apoyo entre los estudiantes.

“Se debe a habilidades naturales de cada uno que también lo hemos visto o lo hemos conversado con los niños, que algunos son muy hábiles en algunas cosas, otros en otras. Eso de ser diferente es muy positivo, porque nos ayuda a conocernos y a apoyarnos también”

No obstante, también relacionó estas diferencias con el nivel cultural de las familias de procedencia de acuerdo con los estímulos e incentivos que reciben los estudiantes en sus hogares.

En este sentido, para la docente, la escuela tiene un rol importante en el desarrollo de las competencias comunicativas, en particular por la enorme cantidad de tiempo que pasan en el establecimiento, pero aun así el rol de la familia es fundamental.

“O sea, la familia tiene una importancia importante. También nosotros, porque los niños están en un... están casi todo el tiempo más acá que en la casa en este período escolar, pero igual la familia, o sea, es muy importante”

Por otra parte, en cuanto a la adecuación del lenguaje para su mejor comprensión, la profesora mencionó que cuando aparecían palabras nuevas (a las que los estudiantes no están acostumbrados o que, sencillamente, no conocen), éstas eran explicadas a través del contexto de uso de la palabra siguiendo dos estrategias: la más recurrente, analizando el párrafo en el que aparecía a través de preguntas, o dando ejemplos de su uso.

“Entonces a veces les digo yo ‘leamos aquí esta parte’ o generalmente cuando hay una lectura, les hago hacer una lectura general, si es breve lo vamos analizando por párrafo, qué significa esto, que claro ellos ya saben que puede haber una palabra que puede tener muchos significados, pero la vamos trabajando con el contexto, entonces ahí si tienen dudas ellos preguntan, ‘¿qué significa esta palabra? ¿qué es esto?’”

Además, consideró que utilizar un lenguaje muy elaborado con los estudiantes no tiene resultados positivos, sino que, por el contrario, solo contribuye a generar distancias y a poner dificultades para el aprendizaje. En ese sentido, lo que ella indicó

como adecuado fue trabajar paulatinamente el vocabulario de acuerdo con las necesidades y a los niveles educativos.

Finalmente, de acuerdo con lo dicho por la docente respecto al mismo tema, el lenguaje que se trabaja es el que los estudiantes utilizan cotidianamente y, por ende, con el que se encuentran más familiarizados:

“Claro, se trabaja el lenguaje, pero también el lenguaje que ellos ocupan habitualmente, porque es una realidad en el fondo, uno donde va no... es el lenguaje que ocupan los niños. Sí, los libros ahora vienen... incluyen ese tipo de lenguaje algunos”.

4.2. Escuela España

4.2.1. Prácticas

De acuerdo con lo conversado con la profesora de la Escuela España, la planificación de las clases la realizaba en conjunto con la educadora diferencial. Esto se debía a la gran cantidad de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). De hecho, se realizaban actividades diferenciadas: algunas destinadas al curso en general y otras a los estudiantes con NEE, además de que cuando alguno terminaba la actividad antes del tiempo estipulado les entregaban más ejercicios para que no se distrajeran o, en su defecto, distrajeran al resto:

La clase tenía varios momentos: primero, la profesora dijo contarles los objetivos de la clase para luego realizar una lectura silenciosa de quince minutos y trabajar con el texto (realizar preguntas de comprensión lectora); después de esto, comenzaban con el contenido de la clase:

“entonces, la estructura es así: se entrega el objetivo, hacemos la lectura silenciosa ¿cierto? eh, trabajamos el pequeño texto que damos y luego comenzamos con la clase misma, el inicio, el desarrollo y el final”

Durante el transcurso de la clase, la profesora dijo utilizar diferentes estrategias didácticas. Entre ellas, reconoció al trabajo grupal como el más efectivo para el aprendizaje a pesar de que significaba trabajar con mucho desorden dentro de la sala. Por el contrario, el trabajo individual, si bien era el más tradicional, dificultaba la concentración de los estudiantes, puesto que tendían a conversar más con sus compañeros de banco:

“Mira, lo que nosotros hacemos harto ahora, que estamos trabajando en grupo, se puede, pero con mucho desorden, pero se puede y es lo mejor, es lo mejor, porque las tradicionales, así, solos, trabajar solos, igual están con el compañero interactuando, entonces, es muy difícil que ellos se concentren”

También la profesora dice utilizar como estrategia la activación de conocimiento previo y al final de las clases preguntas para evaluar el estado del aprendizaje. Además, cuando los estudiantes no comprenden algo o no conocen el significado de una palabra, la profesora les hace preguntas para que ellos mismos deduzcan lo que no saben o comprenden desde el contexto en que se está utilizando la palabra:

“Sí, sí, sí... preguntan, ellos mismos preguntan. Ellos siempre están preguntando '¿y esto qué es, tía? ¿y esto qué significa?' y buscamos el contexto, que eso es muy bueno, que lo trabajamos dentro del contexto... la palabra dentro del contexto para que ellos lleguen a deducir qué es lo que... qué significa eso, pero dentro de un contexto, es lo mejor y lo trabajamos en todos los textos que ellos leen”

Por otro lado, la profesora consideró que cada grupo de estudiantes aprende de manera diferente, por lo tanto, la metodología utilizada por los docentes debe adecuarse a los grupos. En el caso del cuarto básico, se debían realizar actividades lúdicas, visuales y utilizar sus propias experiencias dentro de las actividades: proyectar su entorno en el contenido académico era lo más efectivo para asegurar el aprendizaje:

“porque de repente los libros te hablan, no sé poh, de otra realidad que ellos no la viven, así es que yo me he avocado más que nada en el asunto de su entorno, de su entorno familiar, de su entorno de barrio, de Escuela, porque eso los interesa a ellos... de la ciudad si vamos agrandando ¿cierto? el espacio, porque son los temas que a ellos le interesan”

Siguiendo con esto, ella consideró que sus alumnos tenían una buena disposición frente al proceso de enseñanza, pero que esto solo es efectivo cuando se aborda desde lo que les interesa. Reconoció también que habían muchos estudiantes que no integraban el conocimiento en el largo plazo y que muchos no aplicaban los conocimientos aprendidos en sus prácticas cotidianas:

Oye, pero no todo es maravilla, que eso quede súper claro, porque hay niños que aprenden hoy día, lo saben y tú les preguntas, les vuelves a preguntar en la tarde y al otro día no tienen idea. Yo... me llama la atención cuando yo recibo los quintos (...)y no tienen idea de nada, 'no, eso no me lo enseñaron', no tienen idea de nada, porque sí, son niños con memoria a corto plazo

Recurrentemente, la profesora abordó el tema de las dificultades a las que se debía enfrentar en el trabajo pedagógico. En primer lugar, reconoció una dificultad para cubrir las carencias que los estudiantes arrastran desde cursos inferiores:

“Sí... vienen así poh, vienen arrastrando desde primero básico, desde kínder (...) Hemos tratado, nosotras estamos tratando de que eso cambie, por supuesto, pero... hemos logrado en alguna instancia ¿cierto? aumentar un 'poquito', pero ha costado”

En segundo lugar, consideró que los padres representan una dificultad para el desarrollo de su labor como docente, en cuanto se encuentran muy a la defensiva y limitan su poder de acción dentro del aula:

“Entonces es muy difícil trabajar, ve tú a ver (sic)... que tú los retas o les hagas algo porque te caen encima y sobretodo de los niños que son más vulnerados, más vulnerados... los apoderados de esos niños. No, si es difícil, es difícil trabajar en las escuelas de esta categoría (se ríe)”

En tercer lugar, la profesora observó una dificultad en el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes fuera de la escuela. En este sentido, las condiciones estructurales en las que se desarrollan impiden que su labor pedagógica tenga mejores resultados en los términos que ella considera:

“cuesta mucho sacarlos de ese medio, ellos proyectan lo que son su medio acá en la escuela. Y tratamos, por supuesto, acá en la escuela, de no permitir y sacarlos adelante en ese aspecto, pero tú entiendes que el medio se los come. Es difícil, bueno, se está trabajando en eso”

Finalmente, la profesora realizó una reflexión en torno al rol de los apoderados en el proceso de enseñanza, reparando en la importancia que tiene que las familias apoyen a los estudiantes y se comprometan con las responsabilidades de la escuela. De hecho, consideró que actualmente los padres delegan toda la carga en la escuela:

o sea, ellos están totalmente ajenos ¿cierto? al proceso de aprendizaje, ajenos, o sea, la Escuela que se encargue de eso y no solamente en la parte pedagógica, sino que en los valores, todo lo que... lo que el hogar debiera de entregar ellos se lo (...) Se lo delegan a la Escuela.

4.2.2. Interacciones

La profesora admitió tener una relación asimétrica con los estudiantes que se manifiesta en la acción de delimitar con claridad las normas que deben regir sus comportamientos dentro de la sala, o, dicho de otro modo, las reglas del campo:

“Estamos... está marcada la cancha, listo. Ellos saben, al menos conmigo, porque la niña... una niña que trabaja ahí, la asistente, me dice ‘tía, con usted se portan bien’, ‘sí’, le digo yo, ‘porque está marcada la cancha desde el principio’”

Estas normas sustentan el buen comportamiento del curso en la autoridad pedagógica, aunque para la profesora este concepto ya no se aplica de la misma manera que se hacía antiguamente, es decir, antes la autoridad del profesor se ejercía de manera impositiva, mientras que ahora dicho ejercicio no tendría resultados positivos:

Uno debe saber guiar a los niños, no como autoridad, imponerse, porque ahora, los niños no respetan autoridad, no respetan la autoridad, ya el profesor dejó de ser una autoridad, así que más que nada es como una guía para ellos.

Sobre lo mismo, la profesora considera que el grupo de estudiantes es difícil de manejar debido a problemas asociados a la disciplina. Esto resulta problemático en cuanto los problemas disciplinares fomentan la desconcentración. Sin embargo, ella dijo que la estrategia que utilizó para abordar esta dificultad fue la generación de vínculos con los alumnos. La cercanía le servía para validarse como interlocutora frente a ellos:

“Lo que te reitero, es hacer un vínculo con ellos. A mi me ha resultado con todos los cursos que he tenido, he tenido una... mucha cercanía con los alumnos, que las colegas te lo pueden decir, mucha cercanía con ellos, es la única manera de hacerlo, porque si tu eres lejana para ellos, ellos no te van a tomar en cuenta... ¡Esta vieja...! no, no”

Con respecto al tema del orden, la profesora reconoció tener problemas para conseguirlo, sobre todo al comienzo de la clase y durante los momentos de crisis en

los que algunos estudiantes sufren descompensaciones. Esto último es algo que consideró grave, puesto que pueden derivar en agresiones (tanto a los mismos estudiantes descompensados como al resto de los alumnos). Frente a esto, la profesora debe seguir el protocolo estipulado para la situación, que incluye una primera instancia de contención y una segunda en la que se llama a la educadora diferencial (en el caso de que no se encuentre en la sala) para que se haga cargo. Este tipo de situaciones son las que con mayor frecuencia representan un problema para el desarrollo de la clase, sin embargo, también existe un protocolo en el caso de que el conflicto sea provocado por un problema de conducta del estudiante (y no por una descompensación).

“ya cuando ya pasan todos los límites acá hay un encargado de convivencia, entonces ya cuando uno se... porque me he sentido sobrepasada también... eh, se llama al encargado de convivencia que ¿cierto? los toma, conversa con ellos, sale de la sala y eso, pero más que nada es eso. No, si hay que tomar medidas también, o sea, no es todo 'light', olvídale”

Ahora, en relación a las expectativas que la profesora dijo depositar sobre su labor como docente, encontramos dos cuestiones relevantes: por una lado, la idea de que su trabajo podría incidir en romper el círculo de vulnerabilidad y carencias en el que se encuentran la mayoría de los alumnos y, por otro lado, la idea de que si hace un buen trabajo los estudiantes podrían aspirar a una mejor posición dentro de la estructura social: reproducción cultural y movilidad social. La preocupación por la movilidad social se refleja en la siguiente declaración:

“o sea, todos esperamos que los niños de acá sean profesionales o que tengan una... o que tengan un oficio, siempre más”

Mientras que por la movilidad social queda reflejada en la cita consecuente:

“Yo tengo alumnos que también, con las mismas carencias de los de ahora, pero con más apoyo ¿cierto? y son profesionales, eso a ti te alegra muchísimo, te alegra muchísimo y creo que uno así incidió con un granito en eso, que ellos hayan podido salir de ese círculo...”

Finalmente, la profesora se refirió también al problema del interés de los estudiantes por el contenido de las clases. Consideró que esto era crucial para trabajar con ellos y comentó que su estrategia para conseguirlo era ocupar sus propias experiencias para relacionarlas con el contenido de la clase. Trabajar desde lo cotidiano era determinante a la hora de llamar su atención y conseguir su interés.

4.2.3. Lenguaje

La profesora evaluó las competencias comunicativas de sus alumnos como deficientes considerando que, de acuerdo con su declaración, arrastraban problemas desde la temprana infancia. Ella asociaba este fenómeno a tres cuestiones: el nivel intelectual de los alumnos, la metodología de trabajo de los profesores y el nivel cultural de los padres y apoderados.

En primer lugar, sobre el nivel intelectual de los estudiantes la profesora mencionó que había una notable diferencia entre las generaciones antiguas y las nuevas, en cuanto al nivel académico de éstas, que beneficiaba a las primeras. Ella consideró que dicha diferencia se producía por la gran cantidad de estudiantes que tenían madres que habían consumido diferentes tipos de droga durante el embarazo, a quienes ella llamaba “hijos de la droga”:

“pero ahora hay mucho hijo de la droga... de la droga en general, estoy hablando de alcohol, droga, de todo. Demasiado. Yo conocí... conozco algunas mamás de esos niños que fueron apoderadas de los hijos mayores y que ellos... y que ellas... ¡drogadas poh!, embarazadas, entonces, yo creo que tiene que haber un... un efecto sobre... (...) sobre esos niños y muchos, no solamente de ese curso”

En segundo lugar, sobre la metodología de trabajo de los profesores consideraba que tenían gran importancia en la generación y desarrollo de habilidades, puesto que habían algunas que tenían mejores resultados que otras, cuestión que dependía, entre otras cosas, del grupo de estudiantes y sus características particulares, es decir, era una cuestión que debía decidirse tomando en cuenta las particularidades de cada curso:

“Y también, yo te digo, la metodología de los profesores. Sí, también... también incide. De repente uno se equivoca o con algunos... en el ejercicio de algunas actividades y uno va probando poh', va probando y te das cuenta que hay algunas que resultan más que otras y tú puedes lograr desarrollar las habilidades ¿cierto? de los niños... eh, en cierta medida, pero hay varios factores y, entre esos, la metodología de los profesores”

Y, en tercer lugar, sobre el nivel cultural de los padres la profesora consideraba que, en gran parte, las diferencias en el desarrollo de las competencias comunicativas se debían a la mayor o menor presencia de los padres en el proceso educativo, cuestión que sucedería por su propio nivel educativo:

“El nivel educacional de los padres, el nivel de compromiso de los padres, tu notas inmediatamente al alumno que tiene un respaldo en la casa, que tiene... que los papás son comprometidos...”

Esto último, como se mencionó con anterioridad, es una crítica al nivel de involucramiento que tienen las familias de hoy en los procesos educativos en general, desde el acompañamiento con las tareas hasta con los materiales de trabajo solicitados.

Ahora, sobre el tema del tipo de lenguaje que utilizaban los alumnos la profesora consideró que no utilizaban uno adecuado para el contexto de la clase. Más bien, su lenguaje era coloquial y, como profesores, siempre debían estar realizándoles correcciones. De acuerdo con lo comentado, esto se debía a que los estudiantes proyectaban su propio medio dentro de la escuela, lo que generaba choques entre el lenguaje esperado y el de hecho usado:

“no... y siempre hay que estarlos corrigiendo, siempre hay que estar hablando... (...) Hay algunos que lo entienden, otros que no, porque ellos viven en un medio que así

es... así es, entonces, cuesta mucho sacarlos de ese medio, ellos proyectan lo que son su medio acá en la Escuela”

Incluso, la distinción entre lenguaje formal y coloquial es un contenido que se enseña durante el nivel de cuarto básico, pero, aun así, no se producen cambios.

Finalmente, y en relación con lo anterior, la profesora consideró que es un deber de ella como pedagoga desarrollar las competencias comunicativas (y otros tipos de competencias) de los niños y niñas, aunque debido a las dificultades que se mencionaron más arriba, la profesora consideró que esta tarea no es posible de cumplir con todos los estudiantes:

Nosotros tenemos la obligación de desarrollar esas habilidades de los niños, si eso... a eso vienen. Esa es nuestra labor, desarrollar las habilidades de los niños de alguna u otra forma, a lo mejor no como quisiéramos, en algunos podemos desarrollar mucho más...

Sin embargo, la manera de acercarse a ello era utilizando un lenguaje sencillo que pudieran comprender con facilidad.

4.3. Síntesis del análisis de contenido

A modo de síntesis, se presenta a continuación una tabla con los principales resultados del análisis de contenido diferenciado por establecimiento.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	PRINCIPALES RESULTADOS	
	SCUOLA ITALIANA	ESCUELA ESPAÑA
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar las distracciones no dejando espacio para que ocurran. - Formación de hábitos: rol compartido con los apoderados. - Valoración positiva de ciertas actitudes de los estudiantes como la honestidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Era más efectivo trabajar con actividades lúdicas y dinámicas para mantener la atención de los estudiantes. - Aprendían mejor cuando vinculaban el aprendizaje con sus propias experiencias.
INTERACCIONES ÁULICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de asimetría basada en el respeto. - El rol de la profesora era guiar las interacciones y motivar la participación. - Conversar con los estudiantes tiene efectos más positivos que los ejercicios de control. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación de asimetría basada en la delimitación de las normas. - El rol de la profesora era que los estudiantes tuvieran posibilidades de ascender en la estructura social. - La generación de vínculos como estrategia para controlar las conductas del grupo.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias comunicativas adecuadas, pero con diferencias entre la oral y la escrita. - Importancia compartida entre la escuela y la familia en su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias comunicativas deficientes, asociadas al nivel intelectual de los alumnos (“hijos de la droga”) y al nivel educativo de la familia. - Utilización de un lenguaje inapropiado al proyectar.

Tabla 7: “Síntesis del análisis de contenido”. Fuente: Elaboración propia..

5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente apartado, presentaremos los principales hallazgos de la investigación a través de la articulación de los análisis, con la intención de dar respuesta a la interrogante que la origina.

En este sentido, es preciso mencionar que la hipótesis de trabajo planteada al comienzo de este trabajo ha sido parcialmente refutada. Esto, porque la hipótesis estaba compuesta por dos partes: primero, una relacionada con el modelo de transmisión del conocimiento y la unidireccionalidad del discurso pedagógico que, en conjunto, contribuían a que las interferencias sociolingüísticas afectaran de manera negativa el proceso de enseñanza; segundo, una relacionada con la imposibilidad de ejercitar el uso del lenguaje en contextos formales, lo que hacía que los estudiantes tuvieran que limitarse a utilizar el que manejaban en contextos informales y, con ello, reprodujeran sus propios capitales lingüísticos.

La investigación realizada nos demostró que, en muy pocas situaciones, las interferencias sociolingüísticas alcanzan un nivel tal que perjudique el proceso de enseñanza y que, con algunos que otros matices, el modelo de enseñanza no es estrictamente transmisivo (aunque cada caso presenta una cercanía diferente con éste). La primera parte de la hipótesis de trabajo ha sido rechazada.

Con la segunda parte sucede algo más complicado. A pesar de que los estudiantes de ambos establecimientos participan de manera activa dentro de las clases, aquellos que pertenecen al colegio municipal tienen más dificultades para hacer uso del lenguaje adecuado en un contexto formal y recurren con mucha facilidad al lenguaje que utilizan cotidianamente en contextos informales. Sin embargo, la reproducción de los capitales lingüísticos opera de una manera mucho más compleja que por la pura repetición de un tipo de lenguaje. Precisamente esto último es lo que se pretende analizar a continuación.

Los resultados que se presentarán ahora se ordenarán de acuerdo con los cuatro ejes temáticos que están vinculados a los objetivos específicos de la investigación: las prácticas dentro del proceso de enseñanza, las interacciones áulicas, las interferencias sociolingüísticas y el capital lingüístico, con la idea de que la integración de estos nos conduzca a responder la interrogante que ha guiado este trabajo.

5.1. Las prácticas dentro del proceso de enseñanza

Las prácticas pedagógicas de ambos establecimientos no tienen muchas diferencias, sin embargo, las pocas que existen son sustantivas.

Tanto la profesora de la Escuela España (EE) como la de la Scuola Italiana (SI) realizaban la planificación de sus clases semestralmente de acuerdo con los contenidos de las unidades curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC). Ambas reconocieron hacerlo teniendo en cuenta las particularidades de los grupos de alumnos y también que había algunas actividades que tenían una mayor eficacia que

otras. En el caso de la SI, la lectura colectiva era la actividad más recurrente y la que predisponía de mejor manera la participación de los estudiantes, mientras que en la EE eran las actividades grupales con contenido audiovisual.

Así tampoco existían diferencias considerables en cuanto a los materiales que utilizaban para trabajar el contenido: ambas proyectaban material, tenían un libro que guiaba la clase, utilizaban un cuaderno y, de vez en cuando, entregaban guías de trabajo. Las diferencias aparecían en otro aspecto de este tema: en la SI, los estudiantes tenían materiales de trabajo asociados exclusivamente al desarrollo de las competencias escritas, en tanto que en la EE no solamente no lo trabajaban, sino que además representaba un problema⁵².

Por otro lado, en lo relativo al modelo de enseñanza, se deben señalar dos cosas. En primer lugar, en ninguno de los dos establecimientos el modelo de enseñanza (Astolfi, 2000) podría categorizarse como estrictamente transmisivo, puesto que en ambos casos los estudiantes tenían posibilidades de interactuar con la profesora y tenían un rol, más o menos, activo dentro del proceso. Sin embargo, quien más se acercaba a este modelo era la EE, puesto que la profesora tenía un papel predominante en el traspaso de conocimientos (incluso más predominante a veces que el de los estudiantes mismos). La profesora era, de hecho, la persona que más hablaba (por supuesto, en el contexto de la clase). En el caso de la SI, el modelo era más bien conductista, ya que la clase normalmente se estructuraba en torno a las instrucciones de una actividad y su revisión⁵³. En segundo lugar, en el discurso pedagógico -entendido a la manera de Bernstein & Díaz (2017)- utilizado por la profesora de la EE predominaba el discurso regulativo, en cuanto había una clara preocupación por las conductas y para aquellas que no eran apropiadas existían sanciones o, al menos, amenazas; mientras que en el discurso pedagógico utilizado por la docente de la SI predominaba el discurso instruccional que, en realidad, es muy coherente con el modelo de enseñanza y con su práctica en general.

En cuanto al rol del docente en el proceso educativo, las profesoras tienen opiniones diferentes. Para la de la SI, el pedagogo debe ser capaz de enseñar los contenidos mínimos que deben saber los alumnos para su edad, pero además comparten una tarea con los padres que es la de formar hábitos. Además, consideró que era parte de su labor motivarlos para que quisieran continuar aprendiendo fuera de la sala de clases. Por otro lado, la profesora de la EE consideró que su rol como docente era el de guiar el aprendizaje y desarrollar diferentes competencias (entre ellas las comunicativas), que permitan a los estudiantes salir de la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran. De esto último se desprende que la profesora deposita en su labor una responsabilidad social (asociada a la transformación de la

⁵² La mayoría de los alumnos de la Escuela España tenían una escritura fonética, es decir, escribían tal y como escuchaban la pronunciación de los enunciados. Esta cuestión es común en personas que están en el proceso de aprendizaje de una lengua escrita (ya sea la lengua materna o una segunda lengua); sin embargo, a los 9 años se espera que ya manejen ciertas habilidades, por lo que se podría hablar de un retraso del desarrollo de la competencia escrita.

⁵³ Muy pocas veces (dos para ser más precisos) se abordó un contenido exclusivamente desde lo teórico y ninguna vez la profesora enseñó a través de un discurso expositivo.

estructura social a través de la movilidad social) diferente a la que reconoce la profesora del otro establecimiento. Mientras una pretende la transformación (a través del desarrollo de competencias), la otra busca la reproducción (a través de la formación de hábitos).

Finalmente, en los procesos de enseñanza de ambos colegios se presentaban dificultades en el desarrollo, sin embargo, éstas tenían un alcance muy diferente en cada caso. En la SI, las dificultades estaban representadas por la desconcentración de los estudiantes que, en algunos casos, se distraían con sus compañeros, pero se sobrellevaba de buena manera debido a que el número de estudiantes (veintiséis) permitía que la profesora pudiera abordar los focos de desconcentración a través del trabajo colectivo y de llamados de atención focalizados cuando el problema era reiterado e individual.

En la EE no sucedía lo mismo. También la desconcentración era un problema recurrente que amenazaba el proceso de enseñanza, pero además de las distracciones (que en este caso solían ser los celulares o, en general, la tecnología), debían lidiar con las situaciones de crisis que, de acuerdo con la profesora, eran bastante recurrentes. De los treinta y seis estudiantes que conformaban el curso, al menos quince tenían diagnósticos clínicos que los hacían entrar en la categoría de “estudiantes con necesidades educativas especiales”. Incluso la educadora diferencial tenía dificultades para realizar su trabajo por esto mismo. La dificultad repercutió a tal punto que las profesoras debieron idear nuevas estrategias haciendo una distinción entre los estudiantes. Así, aquellos que tenían NEE desarrollaban unas actividades y el resto del curso desarrollaba otras, lo que permitía que las diferencias entre los ritmos de trabajo no retrasaran el aprendizaje de los estudiantes que trabajaban más rápido. Cabe destacar que esto se implementó luego de que finalizara el período de observación, por lo tanto, no se tiene conocimiento de los resultados de dicha estrategia.

A las dificultades que se acaban de mencionar, se deben sumar otras que la profesora identificaba como problemas para llevar a cabo lo que ella entendía como su deber pedagógico. Nos referimos al nivel intelectual de los estudiantes. La profesora consideraba que éste se veía afectado de manera negativa por sus condiciones materiales de existencia y por el estrecho vínculo de éstos con la pobreza y la drogadicción. Tan crudo como se lee, la profesora les achacaba a estos factores la responsabilidad de condicionar el desempeño de los alumnos y, con ello, de impedir que pudiera cumplir con su labor. Esto último generaba en ella una sensación de frustración que constantemente expresaba, reconociendo que su trabajo en esas condiciones era dificultoso. Finalmente, su frustración era provocada por la pelea constante que debía enfrentar en contra de la estructura social y sus constreñimientos y, por ende, con el deber que no puede cumplir.

5.2. Las interacciones áulicas

Las interacciones áulicas que se daban dentro del proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación ocurrían en dos direcciones: entre niveles de jerarquía (profesora-estudiante, mayormente en esa misma dirección) y entre pares (estudiantes-estudiantes).

5.2.1. Entre niveles de jerarquía

La relación entre los estudiantes y las profesoras eran marcadamente asimétricas en ambos establecimientos, sin embargo, se producían algunas diferencias en la manera de conducir dichas relaciones.

En la SI, la asimetría se manifestaba en una relación basada en el respeto: a pesar de que la profesora no amenazaba ni recurría a los castigos fácilmente, los estudiantes *sabían* que debían seguir las instrucciones de la profesora. De hecho, la mayoría de las veces los estudiantes pedían autorización para moverse dentro de la sala, ir al baño o cambiarse de puesto, aunque respetando siempre la decisión de la profesora, fuera ésta favorable o no. Ellos *obedecían*. Esto no quiere decir que sus comportamientos hayan sido ejemplares: las conversaciones y distracciones, en general, abundaban, pero la profesora enfrentaba estos problemas sin llegar a utilizar sanciones.

Por el otro lado, en la EE la asimetría se manifestaba en un fuerte delineamiento de la relación por parte de la profesora. Ella enunciaba constantemente qué debían hacer (obedecer, portarse bien, etcétera) y qué era lo que iba a pasar en caso de que no lo hicieran (agregar minutos a la clase, quedarse sin recreo/almuerzo, salir de la sala, etcétera). La relación de asimetría, dicho de otra manera, se sostenía en el poder que la profesora tenía para aplicar sanciones sobre la conducta de ellos de acuerdo con su criterio.

Por lo tanto, las relaciones de jerarquía en ambos casos estaban dadas por el ejercicio de la autoridad pedagógica, que era diferente para cada caso: si la profesora de la SI utilizaba una estrategia de “neutralización” del discurso (es decir, hacia enunciaciones ideológicamente cargadas como si fueran neutras), la profesora de la EE utilizaba estrategias correctivas para condicionar el comportamiento de los alumnos.

Los ejercicios de control, por otra parte, eran más utilizados por la profesora de la EE y, además, las sanciones eran aplicadas a más situaciones. La profesora lidiaba con las dificultades de la clase alzando la voz, amenazando y sancionando a los estudiantes y, dichas dificultades, podían ser desde una conversación entre dos compañeros, hasta una descompensación de algún estudiante con diagnóstico clínico. La profesora de la SI controlaba los problemas dirigiéndose al foco en particular y alzaba la voz cuando se trataba de una cuestión generalizada ⁵⁴.

⁵⁴ Cabe mencionar en este punto que, en el contexto de la entrevista, la profesora de la EE no considera ejercer una autoridad pedagógica, a pesar de que sí reconoce que tiene muchas dificultades y que “no todo es color de rosas”.

Debido a lo anterior, se observaron diferencias profundas en el trato que reciben los estudiantes por parte de las profesoras. Cuando la profesora de la EE reconoce que su relación con ellos se ha construido a la base de una “cancha” bien delimitada, está diciendo que su posición en el campo está bien diferenciada de la posición de los otros. Esa diferencia, a su vez, está sostenida en la distancia entre una y otra posición. Por lo tanto, la relación entre profesora y estudiantes es, en la práctica, una relación lejana⁵⁵. Por otro lado, la profesora de la SI considera que su relación se sustenta en la confianza y el respeto mutuos. Al hacer la relación “mutua”, está considerando a los estudiantes en su calidad de sujetos con capacidades de discernimiento y reflexión. Y en su práctica pedagógica esto se ve reflejado en que la manera en que aborda las dificultades que se producen dentro del aula recurriendo a dichas capacidades: a través de la conversación.

Esta diferencia en el trato es sustancial: mientras que en un aula los estudiantes son meros receptores pasivos y lejanos, en la otra son sujetos reflexivos y capaces de tomar decisiones sobre lo que es bueno o apropiado y lo que es malo o inapropiado dentro de la sala de clases.

Pasando a otro tema, las intervenciones de los estudiantes durante el transcurso de las clases también tenían diferencias sustantivas. En ambos casos el rol de las profesoras era guiar las intervenciones para que la mayor cantidad de estudiantes pudiera participar, porque el orden de las intervenciones si alteraba el producto.

Sin embargo, había diferencias en las razones por las cuales el orden tenía tal importancia: para la SI era importante que se respetaran los turnos y que todos pudieran escucharse; la profesora repetidas veces les hacía notar que si se interrumpían no podrían escuchar a sus compañeros. Para la EE, en cambio, el orden era, más bien, una cuestión disciplinar y mecánica; había que seguir un orden porque había que “portarse bien”. Aunque existía un acuerdo de convivencia que se basaba en el respeto hacia los otros, no era acatado por los estudiantes y solo se invocaba al comienzo de la clase (funcionaba más como un recordatorio de los límites de la “cancha” que como un acuerdo de convivencia).

A modo de resumen, la relación de asimetría existente entre estudiantes y profesoras trascendía el ejercicio propio de la autoridad pedagógica y se manifestaba de maneras diferentes en cuanto a la importancia que le daban al orden y a los énfasis que ponían para desempeñarlo. Además, se marcaba una distancia en la manera de considerar a los estudiantes que modificaba todo el ejercicio pedagógico, en cuanto en una sala los estudiantes eran sujetos reflexivos y en la otra meros receptores pasivos.

⁵⁵ A pesar de que ella considera que la relación se sustenta en un “vínculo de cercanía”, esto no se observó en el ejercicio de su práctica pedagógica.

5.2.2. Entre pares

Ahora bien, en cuanto a la relación que se daba entre pares, en ambos establecimientos ésta era fluida y las conversaciones constantes. A pesar de ello, las diferencias también eran notorias.

En la SI, eran veintiséis estudiantes. La mayoría había entrado al colegio en Giardino (o Kínder) y tenían una buena relación. Se sentaban en grupos y todos compartían, aunque, por supuesto, había algunos que eran más amigos que otros. En la EE la historia era distinta. Eran treinta y seis alumnos y, en la medida en que avanzaba el año, iban llegando más. No todos compartían y se notaban mucho los grupos. Además, en esta escuela, los conflictos eran recurrentes. Agresiones verbales y físicas, juegos violentos, bromas ofensivas; incluso, la relación entre hombres y mujeres era conflictiva (porque ellos las molestaban y ellas se defendían acusándolos a la profesora). Todo esto contribuía a que el clima de la sala de clases fuera especialmente conflictivo.

5.3. Las interferencias sociolingüísticas

Sobre las interferencias sociolingüísticas, no podemos sacar conclusiones exclusivamente de la información sobre la frecuencia de su ocurrencia. Es preciso mirarlas con mayor profundidad.

En el nivel de cuarto básico, con estudiantes de no más de diez y no menos de ocho años (y, en promedio, nueve años), es común que se den algunas dificultades para la conjugación de verbos irregulares o para la utilización adecuada de palabras que tienen una complejidad mayor o que aprendieron recientemente, pero estos fenómenos no siempre suceden en los márgenes de lo apropiado. Es decir, existe una diferencia entre conjugar mal una palabra (“ponido” en vez de “puesto”) y cambiar la pronunciación de una palabra (“pegalte” en vez de “pegarte”): en el primer caso, se trata de la falta de conocimiento sobre la conjugación apropiada, puesto que la palabra no sigue las mismas reglas de conjugación que otras; en el segundo caso, se trata del aprendizaje de un conocimiento inapropiado o, dicho de otra manera, un conocimiento que no se adecua a la regla ortográfica.

En la SI las interferencias sociolingüísticas de sintaxis se relacionan exclusivamente con el primer caso, mientras que en la EE ocurren tanto las primeras como las segundas interferencias.

Por otro lado, las interferencias sociolingüísticas de contexto revelaron que, en este tipo de interferencias, se producen las mayores diferencias entre los establecimientos, ya que en la EE sucedieron en ocho de las once clases observadas, mientras que en la SI no se registró ninguna. Pero, tal como se dijo al comienzo de este apartado, no basta con mirar la frecuencia con la que ocurren este tipo de interferencias, sino que es necesario observarlas con detenimiento y analizarlas en profundidad.

En estos casos, las interferencias fueron producidas por dos cosas: (1) porque los estudiantes no tuvieron en consideración la formalidad del contexto en el que estaban situados y bromearon con sus compañeros obviando las necesidades específicas de éste y (2) porque estaban tan abstraídos interactuando con sus pares, que olvidaban que tenían posiciones asimétricas dentro del campo social del aula y respondían a la profesora como si estuvieran en la misma posición.

En cualquier caso, los dos factores que producían las interferencias tenían a la base el desconocimiento de las posiciones dentro del campo. Esto es de suma relevancia, en cuanto *saber hablar* implica la incorporación y aplicación de un conocimiento sobre la situación comunicativa que debe incluir no solamente cuestiones técnicas de la lingüística, sino que también la posición que ocupan los hablantes -sus estatus- y la relación que existe entre ellos -de subordinación, por ejemplo-.

Consideramos que este es uno de los resultados más importantes que ha arrojado la investigación, puesto que ilustra muy bien la distinción entre las competencias comunicativas de uno y otro establecimiento: el conocimiento de los contextos y todo lo que éste implica, asegura un uso apropiado del lenguaje. Y utilizar un lenguaje apropiado al contexto asegura un capital lingüístico legítimo que, a la vez, posiciona al agente dentro del campo permitiéndole diferenciarse de aquellos que utilizan un capital ilegítimo.

Pero no hemos considerado algo vital, ¿qué pasa con las interferencias sociolingüísticas, cualquiera sea su tipo, que son producidas por las profesoras? Esta situación se dio exclusivamente en la EE, pero es preciso mencionar que en todos los casos fue una interferencia de sintaxis. Quizás por lo mismo es que en ninguno de los casos se vio afectado el proceso de enseñanza ni se comprometió el aprendizaje. Son las interferencias de contexto las que se producen por un reconocimiento erróneo de las relaciones entre los interlocutores, por lo tanto, una interferencia de este tipo durante el transcurso de una clase, en los términos de la profesora, provocaría una difuminación de los límites de la “cancha” y el ejercicio de control que ella pretendía realizar a través de esos límites bien marcados quedaría imposibilitado para conseguir los efectos deseados. En el fondo, una interferencia sociolingüística como solo podría ser inocua en el caso en que la relación entre estudiantes y profesoras no se sostenga en la asimetría, en ejercicios de control o en una estricta disciplina.

Pero el contexto no es únicamente importante por las interferencias. En ambos colegios, las profesoras reconocen utilizar estrategias didácticas asociadas al contexto para enseñar a los estudiantes vocabulario nuevo⁵⁶. Esta actividad sólo se vio aplicada en la SI, donde todas las actividades giraban en torno a una narración del libro de clases. Cuando los estudiantes hacían preguntas sobre el significado de una palabra, ella respondía con otras preguntas y los hacía inferir el significado a partir del uso que

⁵⁶ Cabe mencionar, nuevamente, que durante el período de observación no se detectó ninguna estrategia de este tipo, sin embargo, la profesora dice que luego de que terminara la observación hicieron modificaciones en las estrategias didácticas que incluían el trabajo de lectura comprensiva al inicio de la clase de Lenguaje.

se le daba en el texto. Esto, además de entregarles herramientas para realizar inferencias lógicas, hacía que reconocieran los usos de una palabra o la asociaran a un uso particular.

Finalmente, esta estrategia de enseñarles a partir de meras instrucciones (lo que, más arriba, se llamó modelo conductista de enseñanza) se replicaba en otras dimensiones, como se pudo ver a través de las situaciones comunicativas aquí analizadas. La profesora ponía el foco de atención en enseñar cuáles eran los comportamientos apropiados y estimular las conductas de los estudiantes que fueran en esa línea más que a castigar las conductas inapropiadas y aisladas. Existía implícitamente la idea de que el orden era un deber y, como tal, tenía un lugar importante durante la clase. Además, no hay que olvidar que, la profesora de la SI consideraba que era su tarea la de enseñarles “hábitos”, es decir, enseñarles prácticas rutinarias y repetitivas. Pero también llama la atención que la valoración negativa que tenía el salirse de las reglas proviniera no solo de la profesora, sino que de los mismos estudiantes.

En el caso de la EE sucedió algo diferente. La importancia que se le daba a la disciplina se proyectaba en constantes ejercicios de control de las conductas individuales que movían el foco del proceso de enseñanza. A pesar de que las distracciones eran constantes y los estudiantes no se comportaban de acuerdo con lo esperado, éstos sí sabían cuál era precisamente la conducta que debían mantener durante la clase. Eran conscientes de que la disciplina era importante, probablemente debido a la fuerte demarcación entre los roles de cada uno (estudiantes-profesoras).

Con todas las diferencias que hay que considerar, en ambos casos el contexto es importante. Y a esto debemos agregar otro contexto: el entorno familiar. En la entrevista, solo la profesora de la EE hace mención a él y no es de extrañar: el entorno de sus estudiantes está cruzado por las carencias, la vulnerabilidad y la pobreza. Además del problema del capital cultural (que los dejaba en evidente desventaja en comparación con los alumnos de la SI), esto repercutía en el aula a propósito de una cuestión que fue apuntada por la profesora y que no es posible de obviar: ellos proyectaban en la escuela lo que veían en su entorno. Precisamente, ahondaremos en esto a continuación.

5.4. El capital lingüístico

¿Qué elementos determinan el capital lingüístico? Sin la intención de dar una respuesta acabada, presentaremos aquí algunas reflexiones en torno a esta pregunta a propósito de la investigación.

En primer lugar, y para continuar con lo que se estaba tratando antes, uno de los factores determinantes del capital lingüístico es la “herencia”. Bien sea en el nivel educativo de la familia y su relación con la educación de sus hijos o bien en la misma organización familiar, es decir, la manera de relacionarse entre padres e hijos, todas

estas cuestiones inciden en la construcción de la base sobre la cual se erigirá el capital lingüístico.

Aquí es donde se produce el primer cruce, porque no basta con un capital cultural heredado. Para hablar de capital lingüístico, es necesario también considerar la manera en que se articulan las relaciones familiares en el período de socialización primaria, puesto que son esas relaciones las que los niños y niñas proyectarán en la escuela. Así, si la familia de un estudiante mantiene una relación poco argumentativa en donde las sanciones a la conducta son recurrentes y la autoridad del padre o la madre es incuestionable, el niño proyectará en la figura de la profesora la posición de las autoridades de su familia y esperará relacionarse con ella de la misma forma que en su casa. Tanto la teoría de Bourdieu (1996) sobre la reproducción cultural como la de Bernstein (1990) de los códigos sociolingüístico, se encuentran en este punto.

Esto es problemático en el caso de que la estructura de organización familiar funcione de una manera diferente a la que funciona la escuela, porque ésta deja de ser considerada como un espacio formal y se produce un choque entre lo que la escuela espera del niño y lo que éste realmente hace.

Cabe mencionar que aquí también hay que distinguir dos cosas: (1) la manera en que es considerado el niño dentro de las interacciones familiares y (2) la marcada delimitación de las posiciones diferentes. En la SI, los estudiantes eran considerados como sujetos reflexivos; a pesar de que la profesora no siempre les explicaba por qué debían hacer lo que les pedía hacer (porque su intención era reforzar las conductas y formar hábitos), ellos participaban con mucha más libertad durante la clase y la relación era más cercana y, en algunos casos, existía un diálogo argumentativo entre profesora y estudiantes. En contraste con esto, los alumnos de la EE eran tratados como sujetos pasivos que debían recibir un conocimiento y cuya conducta era necesario controlar; respondían mejor a las relaciones jerárquicas bien delimitadas y tendían a manifestar un mayor grado de conflictividad en sus relaciones. La misma profesora consideró que la única forma de que ellos se comporten de la manera deseada es a través de un control disciplinar fuerte, debido a que eso es a lo que están habituados en sus casas.

Pero también se mencionó antes que los padres y apoderados juegan un papel crucial en cuanto al capital lingüístico se refiere. No solamente por el capital cultural heredado, sino que por la importancia que le otorgan y la responsabilidad que depositan en la escuela. Ambas profesoras coincidieron en que es fundamental lo que suceda en el entorno familiar, pero fue la de la EE quien se detuvo más en este punto. Para ella, era fundamental que los estudiantes tuvieran un apoyo constante de sus familias en lo relacionado con la escuela y, ese apoyo, se traducía en un mejor rendimiento del estudiante, pero también para ella en una posibilidad más alta de cumplir con el deber del profesor desarrollando las diferentes habilidades de los niños. Pero esto tampoco es una sorpresa: mientras más alto es el nivel educativo de una persona, más importancia le otorga. En el caso de la SI, los estudiantes desarrollaban

distintas actividades extra programáticas⁵⁷ que tenían que ver no solamente con un interés por la recreación, sino que perseguían un interés de formación para el futuro. Por otro lado, los estudiantes de la EE desarrollaban actividades deportivas de manera irregular como actividad extra programática, en general, dentro del establecimiento⁵⁸.

En segundo lugar, el reconocimiento de la normatividad de las situaciones comunicativas constituye un elemento importante dentro del capital lingüístico. De hecho, es precisamente esta competencia la que diferencia a un interlocutor apropiado de otro inapropiado. La adecuación a los contextos es, en sí misma, *una competencia*, en cuanto le otorga al interlocutor la flexibilidad requerida para moverse dentro de las diferentes posiciones que puede adoptar en situaciones comunicativas diferentes.

Los estudiantes de la SI manejaban esta competencia, cuestión que quedó reflejada en la nula ocurrencia de interferencias de contexto (a pesar de que si ocurrieron de otros tipos); pero, además, ellos mantenían interacciones comunicativas apropiadas con sus pares, por lo tanto, es importante reconocer que, si bien puede ser un factor distintivo, funciona de manera articulada con el elemento hereditario de la familia. Podemos decir que los estudiantes de la SI tenían un capital lingüístico legítimo, mientras que los alumnos de la EE tenían uno ilegítimo.

Finalmente, es importante considerar que el capital lingüístico ilegítimo sigue siendo un capital que se encuentra en una situación de desvalorización social. Sin embargo, el mercado lingüístico, como todos los mercados, es variable.

Pero ¿puede contribuir la escuela a que exista una transformación en los capitales lingüísticos de los niños? Como ya se ha mencionado, la profesora de la EE asumía un deber vinculado a la transformación social a través de la movilidad social: ella creía que la escuela debía proveer a los estudiantes de competencias que contribuyeran a superar la situación de vulnerabilidad y pobreza en la que se encontraban. Por otro lado, la profesora de la SI consideraba que su labor era, más bien, reforzar ciertas conductas y formar hábitos en paralelo a la labor que realizaban los padres. Su discurso es más fácil de asociar a la reproducción social. Pero, de nuevo, esto no es extraño: en el caso de la EE, a diferencia de lo que sucede en la SI, hay una situación que se considera indeseable relacionada a las condiciones materiales de existencia, además de la presencia de peligros concretos como las drogas.

Por esta misma razón, la responsabilidad que se impuso la profesora de la EE era muy difícil de cumplir, ya que, en su labor, chocaba constantemente con la estructura social. Entonces, ¿cómo puede contribuir la escuela a la transformación social de aquellas situaciones que son consideradas indeseables? Aunque, quizás, antes de responder esta pregunta, deberíamos formularnos otra: ¿para qué queremos educar? A pesar de que no podamos dar una respuesta acabada a estas preguntas, sí sabemos que ambas deben ser políticas.

⁵⁷ Incluso, una estudiante comentó que después del colegio tenía clases particulares de inglés para poder dar una prueba para certificar su nivel, porque su mamá consideraba que ahora era importante manejar ese idioma.

⁵⁸ Había un solo niño que entrenaba fútbol en un club deportivo, el resto iba a los talleres que se hacían en el colegio.

6. REFLEXIONES FINALES

A modo de conclusión, los resultados de esta investigación se organizan en torno a dos ejes centrales: por un lado, la relación de asimetría entre profesoras y estudiantes (que se refiere a los primeros dos objetivos generales) y, por otro lado, en torno a la reproducción del capital lingüístico (que se refiere a los últimos objetivos generales).

En relación con lo primero, notamos profundas diferencias en el proceso educativo asociadas a la manera de considerar a los estudiantes dentro de éste: en un caso como “sujetos reflexivos” y, en el otro, como “sujetos recipiente”. Esta marcada diferencia afectaba directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, en el segundo caso, la atención no estaba puesta en el aprendizaje de los alumnos, lo que repercutía en una constante situación de resistencia ante la disciplina y movía el foco hacía la conducta.

Ahora, en relación con la reproducción del capital lingüístico, consideramos que ésta opera a través de la conjugación de dos factores: (1) la herencia familiar en la forma de capital cultural y (2) en el aprendizaje de la lectura de los límites normativos de los contextos y la adecuación del lenguaje a éste.

En este sentido, el capital lingüístico tiene una estrecha relación con la posición de los agentes en la estructura social y sus condicionamientos, pero también el rol de la profesora es importante, porque determina la disposición con la que los estudiantes se enfrentan al proceso educativo.

Por otro lado, consideramos que el rendimiento teórico obtenido de la investigación es, precisamente, la conclusión que se obtiene a propósito de la manera en que opera la reproducción del capital lingüístico. Las teorías elaboradas por Bourdieu y Bernstein, a pesar de haber sido producidas prácticamente en el mismo tiempo⁵⁹, avanzaron siempre por carriles paralelos⁶⁰, cuando en la práctica ambas contribuyen a comprender el fenómeno aportando complejidad a su análisis. Aunque hay diferencias en la nomenclatura y en los fundamentos teóricos utilizados⁶¹, ambas abordan el mismo problema desde perspectivas diferentes y, por ello, tienen una utilidad mayor cuando son utilizados conjuntamente para analizar la reproducción. No hay que olvidar que la posesión de un capital lingüístico legítimo inviste de poder simbólico, por lo tanto, en ambas teorías hay una preocupación por el poder y el control.

En cuanto a lo metodológico, las técnicas de producción de datos fueron consideradas pertinentes, en cuanto ambas aportaron a la construcción de una respuesta apropiada para la pregunta de la investigación. En todo caso, la aplicación

⁵⁹ La producción teórica de Bourdieu sobre la escuela y la reproducción cultural se desarrolló entre 1964 y 1970. Por el otro lado, la de Bernstein sobre el lenguaje, las clases sociales y la escuela comenzó en 1970 y se desarrolló hasta 1990. Los libros más importantes de cada autor sobre dichas temáticas fueron publicados en el mismo año: 1970, pero Bernstein continuó trabajando en la misma línea, densificando la teoría e incorporando correcciones, mientras que Bourdieu diversificó las temáticas de su análisis.

⁶⁰ Incluso, la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein fue ampliamente criticada por considerar que ésta aportaba a la discriminación de los niños y niñas de clases medias-bajas, incluso fue renombrada como “Teoría del Déficit”.

⁶¹ Bernstein utiliza una nomenclatura marxista-durkheimiana, mientras que Bourdieu utiliza una económico-marxista (¿?).

de la observación participante fue más problemática que la de las entrevistas. Esto debido a que la presencia de la investigadora dentro de la sala de clases constituyó un foco de distracción en ambos establecimientos. La estrategia utilizada para sortear esta dificultad fue la de mostrar una actitud indiferente para que los estudiantes perdieran el interés. De cualquier forma, hay que hacer la distinción entre la experiencia en un colegio y en otro: en la Scuola Italiana, la profesora se preocupó de realizar una presentación entre la investigadora y el curso, además de contarles lo que iba a estar haciendo dentro del aula; en la Escuela España, la observación se realizó sin ninguna presentación previa, por lo tanto, los estudiantes manifestaban su curiosidad ante la presencia y se acercaban para realizar preguntas al respecto. Cabe mencionar en este punto que, a pesar de haber significado una distracción, ésta no tuvo un nivel tal que perjudicara el clima de aprendizaje ni afectaran el proceso educativo.

Finalmente, es importante mencionar aquellas emergencias que tienen proyecciones como líneas de trabajo futuras.

En primer lugar, sobre las diferencias de género que se producen dentro de la sala de clases destacamos dos: por un lado, las asociadas a la conflictividad en el aula; si bien esto se daba preponderantemente en la EE, ya a los nueve años se manifiestan las diferencias en este sentido. Los niños tenían juegos bruscos, se burlaban de sus compañeros y, sobre todo, de sus compañeras con más frecuencia e incurrieron en actitudes intimidantes y agresiones físicas y psicológicas. Mientras que las niñas tendían a conversar más y, desde esa edad, cumplían con un rol asociado al cuidado, en particular de los compañeros con diagnóstico clínico que sufrían descompensaciones durante la clase: no solamente los consolaban, sino que los protegían de las burlas de otros estudiantes. Por otro lado, las asociadas a los roles de género en las interacciones lúdicas entre los pares y las situaciones de juego. En la EE, la división sexual de los juegos estaba muy marcada, con las niñas practicando juegos de rol y los niños juegos físicos (tirarse cosas, golpearse o completar desafíos). En la SI, en cambio, la misma división era mucho más difusa considerando que, por ejemplo, los deportes eran jugados entre hombres y mujeres, de hecho, la figura futbolística de la clase era una niña (y no un niño, como tradicionalmente se da), además de que sin distinciones compartían y practicaban juegos de rol.

En segundo lugar, si bien puede tener una buena intención en la teoría, en la práctica la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) representa una dificultad para el desarrollo de la clase. Esto puede deberse a diferentes factores: una mala implementación de la política pública, un esfuerzo pedagógico mal coordinado, falta de recursos para una práctica pedagógica que considere los ritmos de trabajo y las habilidades diferentes o, derechamente, todas las anteriores. Sea cual sea la causa, lo importante es que no se producía la integración buscada, sino que se limitaba a una inclusión parcial: la profesora no siempre sabía cómo responder ante las dificultades ocasionadas por estos estudiantes y tendía a

reprimir sus conductas o, en casos extremos, sacarlos de la sala para que trabajaran en otros espacios. Incluso, había un estudiante que tenía permitido no realizar las actividades, porque exigírselo podría ocasionarle una descompensación que afectara la integridad física del resto de los alumnos. El proceso educativo se perjudicaba no solo para los estudiantes con NEE, sino que para el curso en general.

Por último, sobre las trayectorias laborales de los y las profesoras de acuerdo con la Universidad en donde se formaron. Esto surgió a propósito de que la profesora de la EE, quien había estudiado en la Universidad de Playa Ancha, incurrió en algunas interferencias sociolingüísticas de sintaxis durante las clases, además de escribir con errores ortográficos en la pizarra de la sala. En el caso de la profesora de la SI, se desconoce la Universidad en la que se formó, pero sí sabemos que estudió en un colegio particular (en la misma SI). Esto nos hace reflexionar acerca de otros tipos de reproducción cultural, asociados a las trayectorias laborales y diferentes tipos de capitales (lingüístico, cultural, social, etcétera).

Sin la intención de sonar desesperanzadora, los resultados de esta investigación nos invitan a volver a pensar en la escuela, en su función social, en el sujeto que ésta construye y en las posibilidades transformadoras que se pueden gestar dentro de estos espacios institucionales. Esto nos hace retomar el carácter político de la discusión sobre la reproducción y el rol de la escuela. Mientras no exista una reflexión profunda sobre este tema, la escuela seguirá siendo una “puerta giratoria”: un bálsamo para las familias más pobres, con la función de una guardería que asegure el bienestar físico de los niños mientras los padres y madres aseguran su bienestar económico. Entretanto, aquellos quienes pueden financiar una educación preocupada realmente del aprendizaje, de la formación de sujetos críticos y reflexivos, seguirán sosteniendo las crudas desigualdades que afectan a nuestro sistema educativo y, más importante aún, a nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. D. (Agosto-Diciembre de 2009). Los procesos de aprendizaje y su incidencia en la deserción estudiantil en el Programa de Química Farmacéutica de la Universidad de Cartagena. *Psicología desde el Caribe* (24), 26-58.
- Alonso, L. (2004). Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: de los mercados lingüísticos a la degradación mediática. En J. L. Moreno, *Pierre Bourdieu: Las herramientas del sociólogo* (págs. 215-254). España: Editorial Fundamentos.
- Althusser, L. (1998). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación. En *Escritos* (págs. 107-172). Barcelona: Lala.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1 (28), 1-12.
- Amodio, E. (2005). Cultura y comunicación. En E. Amodio, *Cultura, comunicación y lenguajes* (págs. 25-34). Caracas: IESALC UNESCO.
- Apple, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Arroyo, B. (1991). Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 21 (2), 265-289.
- Astolfi, J. P. (1999). El "error", un medio para enseñar. Sevilla: Diada.
- Astolfi, J. P. (2000). Tres modelos de enseñanza. En S. (Ed.), *La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas*. México: CONALITEG.
- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.
- Barón, L. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42 (2), 417-442.
- Bello, J. (enero-abril de 2013). Educación Intercultural ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, 9(1), 61-73.
- Bermúdez, L. (junio-julio de 2015). Apuntes críticos sobre la sociología de la educación en el pensum universitario. *Revista de Pedagogía*, 35(97-98), 14-33.
- Berner, H., & Bellei, C. (2011). ¿Revolución o reforma? Anuncios, medidas y compromisos a la espera de la reforma educacional. *Política / Revista de Ciencia Política*, 49(2), 67-96.
- Bernstein, B. (1984). Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 357-374). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista de Educación colombiana*, 18-34.

- Bernstein, B. (1990). Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico* (págs. 100-134). Madrid: Morata.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (2017). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de Educación* (15), 1-41.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Senado de la República de Chile, Valparaíso
- Bitonte, M. E. (2005). Etnometodología e interacción. Perspectivas para el abordaje de la argumentación. En B. Zamudio, M. Camuffo, M. Serrani, L. Rolando, Z. Dumm, H. Biscayart, y otros, *Vigencia de la argumentación* (págs. 91-105). Buenos Aires: Proyecto.
- Bloomfield, L. (1984). Habla culta e inculta. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 266-277). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (1989). El espacio social y la génesis de las "clases". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III (7), 27-55.
- Bourdieu, P. (1998). Cuarteles de nobleza cultura. En P. Bourdieu, *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* (págs. 61-96). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000a). El interés del sociólogo. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (págs. 108-114). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (págs. 127-142). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001a). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2001b). Las formas del capital: capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER.
- Bourdieu, P. (2001c). Sobre el poder simbólico. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 87-100). Bilbao: DESCLÉE DE BROUWER.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Editorial Laia S.A.
- Bravo, G., & Cáceres, M. (Mayo de 2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-7.
- Bright, W. (1984). Las dimensiones de la sociolingüística. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios sobre etnolingüística y sociolingüística* (págs. 197-202). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la Educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Seminario sobre Prospectiva de la Educación de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO
- Brunner, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento Educativo* , 46-47, 17-44.
- Camdepadrós, & Pulido. (Noviembre de 2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* , VII (13), 45-60.
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Reencuentro* (66), 24-30.
- Castillo, J. (2012). *La sociología de la Educación*. Tlalneplanta: Red Tercer Milenio.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2016). *Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC*. Santiago de Chile.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Corrales, L. (2003). La lengua como capital simbólico dentro de los procesos educativos. *Tabula Rasa* (1), 237-243.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dambrosio, A. (2015). La investigación sociolingüística en el aula: problemas, desafíos e interrogantes. En A. Fernández, & Y. Hipperdinger, *Problemáticas de la investigación lingüística* (págs. 41-51). Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.
- De Grande, P. (2013). Aportes de Norbert Elias, Erving Goffman y Pierre Bourdieu al estudio de las redes personales. *Andamios* , 10 (22), 237-258.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Di Pietro, S. (primavera de 2002). Habitus, política y educación. *Política y Cultura*(17), 193-216.
- Díaz, M. (1989). Poder, Sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Temps d'Educació*(2), 352-362.
- Domínguez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* (5).
- Duranti, A. (1992). La Etnografía de la Comunicación. Un modelo olvidado. En F. Newmeyer.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge* , 4, 253-274.
- EFE. (28 de Junio de 2016). Estudio OCDE: "Chile tiene mala comprensión lectora y matemática en adultos". *El Mostrador* .

- Ervin-Tripp, S. (1984). Un análisis de la interacción de lengua, tema y oyente. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 336-356). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Feito, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. En M. Rodríguez, *Temas de sociología I* (págs. 421-436). Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- Fernández, A. (Noviembre de 2008). El primer positivismo. Algunas consideraciones sobre el pensamiento social en SainSimon y Comte. *Conflicto Social*, 1(0), 25-40.
- Fishman, J. (1988). Algunos conceptos básicos de Sociolingüística. En J. Fishman, *Sociología del Lenguaje* (págs. 47-59). Madrid: Cátedra.
- Giraldo, C., & Vélez, C. (2010). Las interacciones comunicativas en la Educación Básica Secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6 (1), 29-57.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (enero-diciembre de 2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1 y 2), 13-26.
- Giroux, H. (julio-diciembre de 1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*(44), 36-65.
- Golluscio, L. (2002). Introducción: la Etnografía del Habla y la Comunicación. Un recorrido histórico. En L. Golluscio, *Etnografía del Habla: textos fundacionales* (págs. 13-53). Buenos Aires: Eudeba.
- González, R., & Martínez, C. (1999). Competencia lingüística/competencia comunicativa. Operatividad didáctica de los niveles de lenguaje. En M. C. Losada, T. Jiménez, & J. Márquez (Ed.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE* (págs. 393-402). Santiago de Compostela: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (83), 383-409.
- Gumperz, J. (1984). Tipos de comunidades lingüísticas. En P. Garvin, & Y. Lastra de Suárez, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 234-246). México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Gutiérrez, A. (2005). Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas. En A. Gutiérrez, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu* (págs. 31-64). Córdoba: Ferreyra Editor.

- Gutiérrez, M., & Landeros, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la Aldea Global. *Horizontes educacionales*, 15 (1), 95-107.
- Hernández, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. *Hisperia: Anuario de filología hispánica* (1), 61-80.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Huerta, L., Mercado, M., López-Reza, E., & García, F. (2007). El discurso de la educación bilingüe en la frontera México-Estados Unidos: formación de identidades, relaciones de poder y opresión. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16 (32), 72-95.
- Hymes, D. (1976). La Sociolingüística y la Etnografía del Habla. En E. Ardener, *Antropología Social y Lenguaje* (págs. 115-152). Buenos Aires: Paidós.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. (D. d. Lingüística, Ed.) *Forma y función*, 13-37.
- Londoño, D., & Castañeda, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2), 18-32.
- López Morales, H. (1986). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación* (4), 167-179.
- Martínez, A., & Gagliardi, L. (2014). Introducción. En A. Martínez, & L. Gagliardi, *Rutas de la lingüística en la Argentina* (págs. 8-17). La Plata: Universidad de La Plata.
- Martínez, R., Montero, Y., & Pedrosa, M. (2009). Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 1-15.
- MINEDUC. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales asociadas a lenguaje y aprendizaje*. Santiago de Chile.
- Miranda, O., & González, T. (07 de junio de 2016). Resultados del Simce revelan preocupante baja en comprensión de lectura. *Diario UChile*.
- Moreno Fernández, F. (1994). Aportes de la Sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *Reale* (1), 107-135.
- Muglioni, J. (Marzo de 1996). Augusto Comte. (U. O. Educación, Ed.) *Revista triestamental de educación comparada*, XXVI(1), 224-237.
- Muñiz, M. (2012). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Monterrey: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Muñoz, V. (1987). Bourdieu y su consideración social del lenguaje. *Revista española de investigaciones sociológicas* (37), 41-56.
- Neumann, D., & Quevedo, M. (2005). La interacción en aulas de segundo ciclo de la educación general básica: ¿comunicación o desencuentro? *Revista Argentina de Sociología*, 3 (5), 225-245.

- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría* , XXXIV (1), 118-124.
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en Educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos* , 32 (1), 119-133.
- Pardo, N. (1998). Etnografía del Habla: una perspectiva del análisis del lenguaje. (D. d. Lingüística, Ed.) *Forma y Función* , 149-160.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Revista Cuadernos de Lingüística Hispana* , 19, 41-62.
- Pérez, M. S. (2006). ¿Qué lingüística para la aplicación del modelo bilingüe? *Tiempo de Educar* , 7 (14), 181-208.
- Prado, C. (2007). La Etnografía de la Comunicación. Un modelo olvidado. *VI Congreso Chileno de Antropología* (págs. 1511-1522). Valdivia: Colegio de Antropólogos de Chile A.G.
- Prieto, L. (1980). La Etnografía del Habla. *Lenguas Modernas* (7), 9-16.
- Ramírez, L. A. (1998). El estudio interdisciplinario del lenguaje. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo* , 53 (3), 472-488.
- Reyes, P., & Hernández, A. (2008). El Estudio de Caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. *Cinta Moebio* (32), 70-89.
- Rico, A., & Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos* , 49 (90), 48-70.
- Rincón, G., Roldán, C., & Narvaez, E. (2005). Interacción en el aula y lenguaje: ¿cómo enfrentar su investigación? *Revista Anagramas* , 17-50.
- Rizo, M. (febrero de 2007). *Psicología Social y Comunicación*. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de PortalComunicación: http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=25
- Rizzo, N. (septiembre-diciembre de 2012). Un análisis sobre la reproducción social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica* , 27(77), 281-297.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Romero, F. (2006). *Sociología de la Educación, II parte*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas. Recuperado el 4 de mayo de 2015
- Rona, J. P. (1984). La concepción estructural de la lingüística. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (págs. 203-216). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salcedo, J. (1977). Del concepto de espacio social. *Teorema: revista internacional de filosofía* , 7 (3-4), 257-276.
- Salgado, A. (2006). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Lberabit, Revista de Psicología* , 71-78.

- Sánchez, R. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu como esquema teórico de análisis del proceso de graduación de posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 9 (1), s/p.
- Sarmiento, R. (1988). Introducción a la edición española. En J. Fishman, *Sociología del Lenguaje* (págs. 11-26). Madrid: Editorial Cátedra.
- Sautu, R., Biniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Sayago, S. (2003). *El discurso en clases. Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas*. Recuperado el 24 de enero de 2017, de Papeles de Nombre Falso: <http://papeles.tecnologiaycultura.com.ar/el-discurso-en-clase-un-enfoque-sociolingüístico-de-las-interacciones-aulicas/>
- Silva, C., & Enrique, A. (2001). Metodología. En C. Silva, & A. Enrique, *Sociolingüística y pragmática del español* (págs. 38-84). Georgetown: Georgetown University Press.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: CINCEL-Kapeluz
- Torres, F. (2016). Henri Lefebvre y el espacio social: aportes para analizar procesos de institucionalización demovimientos sociales en América Latina – La Organización Barrial Tupac Amaru (Jujuy-Argentina). *Sociologías* , 18 (43), 240-270.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos* , 186, 23-36
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* , 69-81.
- Van Dijk, T. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso y Sociedad* , 9 (1-2), 15-32.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios pedagógicos* , XXX5 (1), 221-238.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios pedagógicos* , XXX5 (1), 221-238.
- Whorf, B. L. (1984). La relación entre lenguaje y pensamiento y conductas habituales. En P. Garvin, & Y. Lastra, *Antología de estudios sobre Etnolingüística y Sociolingüística* (págs. 125-152). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: AKAL S.A.

ANEXOS

1. INSTRUMENTOS

1.1. Matriz de entrevista

OBJETIVOS	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
Describir las prácticas de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza	PRÁCTICAS	Estrategias didácticas	¿Podría describirme desde su propia experiencia cómo es una clase normal de Lenguaje y Comunicación? (AYUDA: rutinas) ¿Cómo planifica las clases? ¿Qué dificultades encuentra en el desarrollo de una clase? ¿Cómo se enfrenta a esas dificultades? ¿Qué tipo de actividades puede y no puede hacer en el desarrollo de la clase?
		Estrategias discursivas	¿Considera que las y los estudiantes comprenden lo que usted les enseña? ¿Cómo percibe cuando los y las estudiantes no comprenden lo que usted está enseñándoles? ¿Qué estrategias utiliza en el caso de que las y los estudiantes no comprendan lo que se está explicando durante la clase?
		Estudiantes	¿Qué actitud muestran las y los estudiantes dentro del aula de clases en el proceso de enseñanza? ¿Cómo participan los y las estudiantes en las actividades que se desarrollan durante la clase?
Caracterizar las interacciones áulicas dentro del proceso de enseñanza	INTERACCIONES	Direccionalidad	¿Cómo es la relación que mantiene con las y los alumnos durante el transcurso de la clase? (AYUDA: simétrica/asimétrica; distante/cercana) Las y los estudiantes ¿intervienen espontáneamente en el transcurso de la clase? ¿Cómo son esas intervenciones espontáneas?
		Autoridad	¿Qué entiende usted por autoridad docente? ¿Qué estrategias utiliza para ejercer su autoridad como docente? ¿Cuándo es necesario ejercer esa autoridad?
Analizar las interferencias sociolingüísticas que ocurren en el proceso de enseñanza	LENGUAJE	Capital lingüístico	Según su criterio, ¿cómo definiría las habilidades comunicativas de las y los estudiantes? ¿Existen diferencias entre ellos y ellas? ¿a qué se deben? ¿Cuáles son los factores que inciden en la manera en que las y los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas? Según su opinión ¿cuál es el rol de la escuela en el desarrollo de estas habilidades? ¿por qué? ¿Considera que el lenguaje que manejan las y los estudiantes es adecuado para el contexto de la escuela?
		Interferencias sociolingüísticas	Las y los estudiantes ¿Comprenden las instrucciones que usted les da durante la clase? ¿Considera que las y los estudiantes comprenden el lenguaje que utiliza durante la clase? ¿Adecúa usted su lenguaje para las y los niños lo comprendan mejor?

1.2. Pauta de entrevista

Fecha:

Colegio:

Hora de inicio:

Hora de finalización:

Prácticas

¿Podría describir desde su propia experiencia cómo es una clase normal de Lenguaje y Comunicación? (AYUDA: rutinas)

¿Cómo planifica las clases?

¿Qué dificultades encuentra en el desarrollo de una clase? ¿Cómo se enfrenta a esas dificultades?

¿Qué tipo de actividades puede y no puede hacer en el desarrollo de la clase?

¿Considera que las y los estudiantes comprenden lo que usted les enseña?

¿Cómo percibe cuando los y las estudiantes no comprenden lo que usted está enseñándoles?

¿Qué estrategias utiliza en el caso de que las y los estudiantes no comprendan lo que se está explicando durante la clase?

¿Qué actitud muestran las y los estudiantes dentro del aula de clases en el proceso de enseñanza?

¿Cómo participan los y las estudiantes en las actividades que se desarrollan durante la clase?

Interacciones

¿Cómo es la relación que mantiene con las y los alumnos durante el transcurso de la clase? (AYUDA: simétrica/asimétrica; distante/cercana)

Las y los estudiantes ¿intervienen espontáneamente en el transcurso de la clase?

¿Cómo son esas intervenciones espontáneas?

¿Qué entiende usted por autoridad docente?

¿Qué estrategias utiliza para ejercer su autoridad como docente?

¿Cuándo es necesario ejercer esa autoridad?

Lenguaje

Según su criterio, ¿cómo definiría las habilidades comunicativas de las y los estudiantes?

¿Existen diferencias entre ellos y ellas? ¿a qué se deben?

¿Cuáles son los factores que inciden en la manera en que las y los estudiantes desarrollan sus habilidades comunicativas?

Según su opinión ¿cuál es el rol de la escuela en el desarrollo de estas habilidades?
¿por qué?

¿Considera que el lenguaje que manejan las y los estudiantes es adecuado para el contexto de la escuela?

Las y los estudiantes ¿Comprenden las instrucciones que usted les da durante la clase?

¿Considera que las y los estudiantes comprenden el lenguaje que utiliza durante la clase?

¿Adecúa usted su lenguaje para las y los niños lo comprendan mejor?

1.3. Pauta de observación

Fecha:	
Hora:	
Inicio de la clase:	
Término de clase:	
Asistencia:	
Temática:	
Escenario:	

OBJETIVOS	DIMENSIONES	UNIDAD DE OBSERVACIÓN	ÍTEM OBSERVABLE	COMENTARIOS
Describir las prácticas de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza	PRÁCTICAS	Estrategias didácticas	Organización de la clase	
			Posicionamiento en el escenario	
			Intencionalidad	
		Estrategias discursivas	Estructura del discurso	
			Lenguaje corporal	
			Pertinencia	
			Negociación	
Caracterizar las interacciones áulicas dentro del proceso de enseñanza	INTERACCIONES	Direccionalidad	Identificación de los participantes	
			Tiempos de la interacción	
		Autoridad	Jerarquías	
			Ejercicios de control	
Analizar las interferencias sociolingüísticas que ocurren en el proceso de enseñanza	LENGUAJE	Capital lingüístico	Normatividad	
			Nivel discursivo	
		Interferencias sociolingüísticas	De contexto	
			De sintaxis	
			De semántica	

2. MATRIZ DE ANÁLISIS

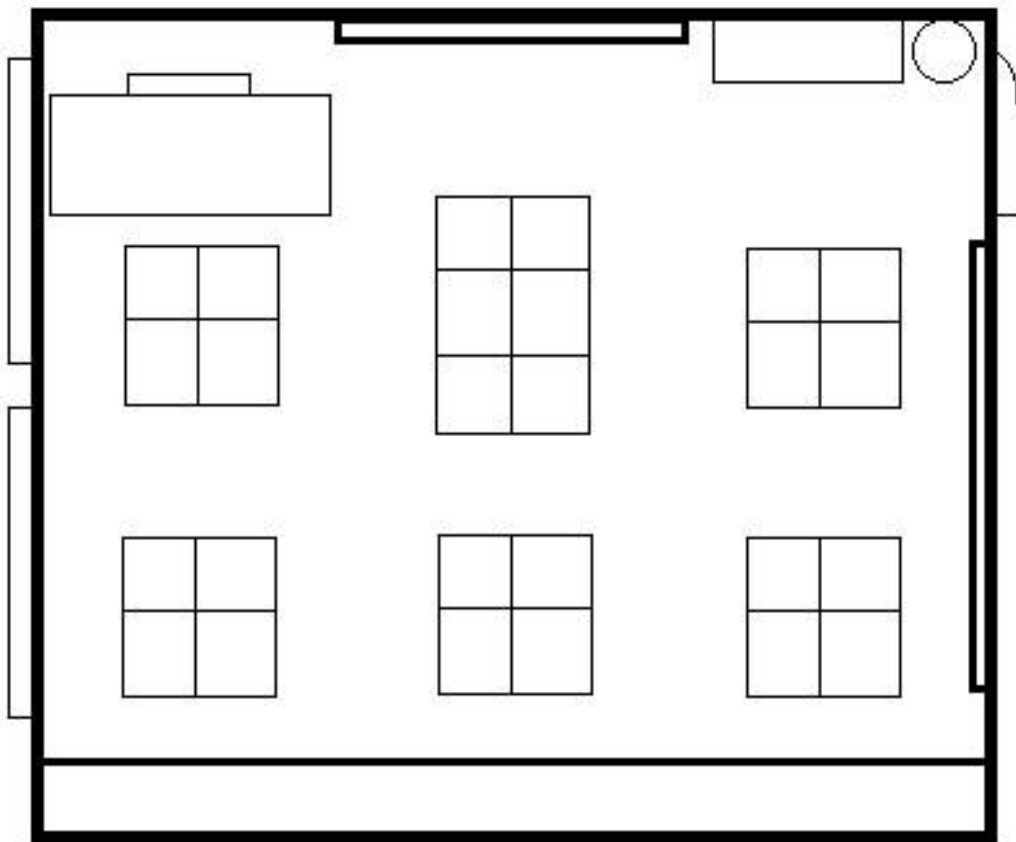
2.1. Análisis comunicativo

COMPONENTES DEL ACTO COMUNICATIVO	OBSERVACIONES
Escenario	
Escena	
Participantes	
Contenido del mensaje	
Forma del mensaje	
Clave	
Propósito	
Normas de interacción	
Normas de interpretación	
Secuencia del acto	
Géneros	

3. Descripción sala cuarto básico: Scuola Italiana

La sala de cuarto estaba en el tercer piso del edificio, era de tamaño medio y al fondo tenía una estantería dividida por asignaturas en donde los estudiantes guardaban sus materiales de estudio. En un costado de la sala había un perchero donde colgaban sus mochilas y algunos su ropa, mientras que en el otro costado había unas ventanas amplias que daban al patio y estaban cubiertas por una cortina azul. Disponían además de un armario en donde tenían cosas de uso compartido, como papel higiénico, jabón gel, entre otras; un diario mural donde se publicaban las fechas de las pruebas y un computador en la mesa de la profesora que estaba directamente conectado al proyector y que se encontraba absolutamente funcional.

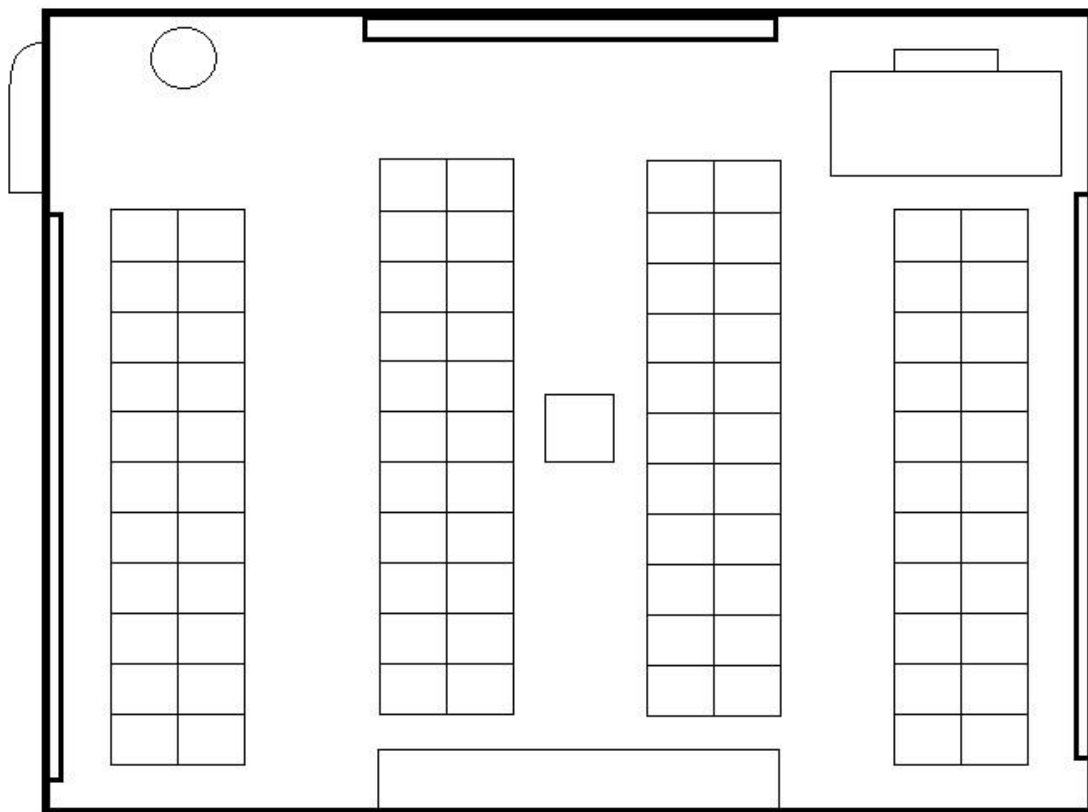
3.1. Plano 2D



4. Descripción sala cuarto básico: Escuela España

La sala de clases era de tamaño mediano, por el costado derecho las ventanas daban a la calle, mientras que por el izquierdo daban al patio. Al lado de la pizarra había una escoba y un basurero que los estudiantes podían utilizar. Al fondo tenían un armario que era gestionado por la asistente de aula que estaba asignada al curso: ella guardaba y entregaba los materiales que necesitaran, aunque también lo utilizaba para guardar los trabajos realizados por los estudiantes en asignaturas como Educación Tecnológica. Además, tenían un diario mural, también gestionado por la asistente de aula, donde se informaban cuestiones relevantes como las fechas de las pruebas o cuando había que usar el uniforme formal o ropa de calle. Finalmente, disponían de una laptop y un proyector que estaban siempre en la sala.

4.1. Plano 2D



5. Cartas de solicitud de ingreso a los establecimientos

5.1. A la corporación municipal

Señora SILVANA SÁEZ VALLADARES,
DIRECTORA DE EDUCACIÓN
CORPORACIÓN MUNICIPAL DE VALPARAÍSO

Presente

Estimada señora Sáez:

Francisca Natalia Mena Vergara, rut X, domiciliada en X, comuna X, Región X, egresada de la carrera de Sociología, Universidad de Valparaíso, respetuosamente expone y solicita:

Que en el marco del proceso de obtención del título profesional de Socióloga, se debe llevar a cabo una investigación titulada “Desigualdad social en el proceso de enseñanza: un acercamiento sociolingüístico al problema de la reproducción cultural”, donde necesariamente se debe tener acceso al aula de cuarto año básico durante un mes.

Que la investigación tiene por objetivo comprender la producción y reproducción de los capitales lingüísticos en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para cuarto año básico en colegios con distintos tipos de dependencia: un establecimiento municipal y otro particular.

Que la investigación considera para su realización el trabajo con la Escuela España, ubicada en el cerro Monjas de la comuna de Valparaíso, cuya Directora, la Señora X, está al tanto de lo expuesto y ha accedido anticipadamente a participar.

Que si desea mayor información acerca de la investigación, puede comunicarse con la investigadora responsable a través del correo electrónico [X](#) o al número de teléfono móvil X.

Por tanto, y en consideración de lo expuesto anteriormente, solicita respetuosamente a usted que autorice el ingreso al establecimiento y la realización de la investigación aquí señalada.

De antemano, muchas gracias.

5.2. Al establecimiento particular

Señora MARITZA BORELLA,
SECRETARÍA DE DIRECCIÓN
SCUOLA ITALIANA ARTURO DELL'ORO

Presente

Estimada señora Borella:

Junto con saludarla muy cordialmente, me presento: mi nombre es Francisca Mena Vergara, egresada de la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso. Me dirijo respetuosamente a usted para solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación en el marco del proceso de Memoria de Grado para obtener el título profesional de Socióloga y facilitar mi acceso al establecimiento.

La investigación en cuestión se titula “Desigualdad social en el proceso de enseñanza: un acercamiento sociolingüístico al problema de la reproducción cultural” y tiene por objetivo comprender la producción y reproducción de los capitales lingüísticos en el proceso de enseñanza de la asignatura de Lenguaje y Comunicación para cuarto año básico en colegios con distintos tipos de dependencia, realizándose en paralelo en la Escuela España de dependencia municipal. El proyecto de investigación fue evaluado en dos oportunidades por los académicos de la Universidad de Valparaíso en las dos asignaturas dedicadas a su formulación (Seminario de Memoria de Título y Taller de Titulación) y en ambas instancias fue calificado con nota siete.

El trabajo de campo está pensado para realizarse en un mes, mientras se desarrolla la primera unidad pedagógica de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico, que de acuerdo con las bases curriculares del Ministerio de Educación lleva por nombre “Habilidades comunicativas mediante la producción oral y escrita de textos narrativos y no literarios. Estrategias, diálogos y discusiones en clases”.

Para realizar la investigación se utilizarán tres técnicas de producción de datos, siendo una de ellas transversal para los objetivos de la investigación y las otras dos auxiliares. La observación participante será la técnica transversal; lo que se espera es presenciar durante un mes el desarrollo de la clase de Lenguaje y Comunicación. Para el posterior análisis de la información recabada es necesario realizar grabaciones de audio de las clases.

Además de lo anterior, se desea realizar una entrevista semi-estructurada al docente a cargo de la asignatura y, finalmente, se espera tener acceso a la evaluación de aprendizaje que realice el o la profesora a cargo al finalizar la unidad, con la finalidad de analizar las competencias lingüísticas escritas de las y los estudiantes. Cabe señalar que ninguna de las técnicas de producción de datos utilizadas en la investigación tiene la intención de evaluar el desempeño ni de los o las docentes ni de los o las estudiantes, sino que conocer y comprender cómo se desarrollan las habilidades comunicativas de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza de la asignatura mencionada.

Es importante dejar en claro que toda la información que se obtenga a partir de esta investigación será tratada con fines únicamente académicos y los nombres de los y las participantes serán omitidos para resguardar su privacidad. Finalmente, y en el caso que el colegio lo estime pertinente, al finalizar la investigación recibirán un informe con los resultados de ésta para transparentar el tratamiento de la información

producida, que además puede servir como un insumo para el establecimiento como un diagnóstico sobre el tema.

Por último, no está demás agregar que la Universidad de Valparaíso está al tanto de esta solicitud y la respalda, además de que la investigación será constantemente supervisada por un profesor guía, en este caso el Profesor Nicolás Fuster, profesor titular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Si desea más información acerca de la investigación, puede comunicarse conmigo como la investigadora responsable a través del correo electrónico [X](#) o al número de teléfono móvil X.

Le agradezco de antemano su atención y colaboración.

Cordialmente,

FRANCISCA MENA

6. Acuerdo de confidencialidad y consentimiento informado

Declaración de protección de información y confidencialidad

Este estudio es parte de la Memoria de Grado “Desigualdad social en el proceso de enseñanza: un acercamiento desde la Sociología del Lenguaje al problema de la reproducción cultural” para la obtención del título profesional de Socióloga otorgado por el Instituto de Sociología de la Universidad de Valparaíso. Los resultados obtenidos en esta entrevista solo serán tratados de manera anónima, lo que significa que los nombres de las participantes no aparecerán en el documento.

Puede estar seguro de que:

- Ninguna persona a excepción de Francisca Mena podrá acceder directamente a la información proporcionada.
- Ninguna información entregada en el contexto de esta investigación será entregada a terceras personas.
- La investigación tiene únicamente fines académicos.

Personalmente soy responsable del cumplimiento a cabalidad de lo anteriormente mencionado. Gracias por su participación y su confianza.

FRANCISCA MENA

Investigadora responsable

Entrevistado/a