



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

MÓDULO XII: SOCIOLOGÍA Y SOCIEDAD TRIMESTRE
ELECTIVO: 20-P

ASESOR: DR. LEONEL PÉREZ EXPÓSITO

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL: “ASPECTOS DE LA
DIVERSIDAD DEL USO DEL LENGUAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE LA UAM XOCHIMILCO: UN DEBATE
SOBRE LA IMPORTANCIA DEL LENGUAJE ACADÉMICO.”

ALUMNAS: PÉREZ ALVARADO TANIA. MATRÍCULA: 2163060493

RODAS CASTÁN SAMANTHA DE JESÚS. MATRÍCULA: 2162021607

NOVIEMBRE DE 2020.

Índice

Introducción	3
Problemática	3
Pregunta de investigación:	7
Objetivos de la investigación	8
Objetivo general:	8
Objetivos específicos:	8
Argumento de la tesis	8
Estructura breve de la tesis	9
Metodología	9
Entrevista inicial estructurada al coordinador del grupo de estudio.	11
Observación no participante 2 veces por semana durante 3 semanas al grupo SI03S de 9no. trimestre de Sociología.	11
Segunda entrevista final individual semiestructurada al docente del grupo de estudio.	12
Entrevista individual semiestructurada a los alumnos del grupo de estudio.	12
Justificación	13
1. Aspectos del uso de lenguaje: Una perspectiva teórica	13
1.1 Códigos sociolingüísticos y sus tipos	14
1.2 Teoría de Goffman: La representación del yo en la vida cotidiana.	16
1.3 Comunidad del habla	19
1.4 Actitud lingüística	20
1.5 Evaluación formativa	22
2. De la educación presencial a la educación virtual	26
3. Los tipos de participación en clase y la actitud lingüística del docente: Su influencia sobre el uso del lenguaje en los estudiantes.	36
4. El uso del lenguaje de los estudiantes universitarios: Un debate sobre la importancia del lenguaje académico en la comunidad profesional.	54
5. Conclusiones	58
Anexos	60
Primera entrevista estructurada al profesor del grupo SI03S	60
Segunda entrevista semiestructurada al profesor del grupo SI03S	60
Entrevista semiestructurada a los alumnos del grupo SI03S	61
Rúbrica Exposiciones	61
Bibliografía	65

Introducción

Problemática

Bourdieu y Passeron (Ávila, 2005) argumentan que los programas escolares tradicionales están cargados de contenidos humanísticos, estos no toman en cuenta las exigencias profesionales del mundo laboral y favorece sólo a los alumnos con un mayor nivel cultural y lingüístico. Pone de relieve que existen probabilidades desiguales de escolarización y éxito en el rendimiento académico vinculadas a la clase social de pertenencia. La igualdad que proclama los sistemas educativos se transforma, desde esta perspectiva, se lleva a cabo una asociación entre privilegios sociales y méritos individuales.

En el nivel básico primaria es donde se manifiestan, por primera vez, las diferencias en la capacidad del alumno, aun cuando estas se comienzan a generar desde los primeros años de vida en el entorno social (Carmona, 2017). A medida que el estudiante avanza en su proceso de escolarización, se espera cubrir ciertos objetivos que involucran el dominio y perfeccionamiento de las habilidades de expresión: oral, redactora, creativa, lectora y expositora (Namorado, 1995). Así, el uso del lenguaje, durante este proceso de socialización¹ y al encontrarse íntimamente ligado a la vida cotidiana, adquiere también un sentido fundamental en la trayectoria escolar, donde todas las actividades dentro del salón de clases consisten en actividades lingüísticas, sin importar la asignatura (Feito, 2013). A pesar de ello, diversos estudios² (Flores, 2019) muestran que los alumnos procedentes de escuelas públicas ingresan al nivel superior sin las habilidades y competencias necesarias para leer, escribir y expresarse en un contexto formal e, incluso, académico.

Bernstein y Halliday (Castañeda & Londoño, 2011), por su parte, afirman que el lenguaje simboliza el sistema social y representa (metafóricamente), en sus patrones de variación, lo que caracteriza a las culturas humanas y permite a los individuos jugar con la variación en el lenguaje. Estas profundas variaciones presentan un origen social (estructura) y cambian según los factores socioculturales, donde cada grupo

¹ Implica un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas, mediante una forma y contenidos específicos (Carmona, 2017).

² Dichos estudios son el Examen de habilidades lingüísticas (EXHALING), el cual revela que “[...] los estudiantes presentan carencias en diversos niveles estructurales de la producción escrita.” (pág. 221), ver en: <http://asambleaanuies.iberomex.mx/wp-content/uploads/2013/11/Estudio-EXHALING-6-nov.pdf>

social desarrolla vínculos internos en virtud de su situación de clase, resultado de su oficio y su estatus social. A partir de esta concepción, Bernstein (Ibid, 2011) desarrolla dos de sus conceptos más fundamentales, el “código restringido” y el “código elaborado”, y señala que ninguno es mejor que otro, pues ambos permiten la socialización del individuo. Se ha concebido erróneamente, a lo largo de las décadas, al código restringido como una “deficiencia lingüística” o como una situación “no-verbal” en la que se etiqueta a los niños o jóvenes como “deficientes culturales” y a los padres como “no aptos” para la enseñanza de sus hijos, en palabras de Bernstein:

“Etiquetar a estos niños de “deficientes culturales” es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación. Los maestros esperan poco de estos niños, los cuales responderán, sin duda, a estas expectativas.” (1999, pág. 459)

Como plantea Bernstein (1999), si una subcultura o cultura (mediante sus formas de integración social) articula un código restringido, no significa que el discurso o el sistema de significación sean empobrecidos desde un enfoque lingüístico o cultural, ni mucho menos que los niños o jóvenes no tengan mucho para decir en la institución educativa o que el resultado de su imaginación no conlleve una significación lingüística y cultural relevante. Con ello, el autor no pretende explicar totalmente las causas del fracaso escolar, más bien, se centra en los contextos socializadores y en la función variable del lenguaje en los mismos (Castañeda & Londoño, 2011).

En México, la educación es uno de los principales pilares para el desarrollo de la economía y, a la vez, uno de los problemas más alarmantes a estudiar. Históricamente (Prawda, 1989), se pretende que la educación se ajuste y apoye el proyecto de sociedad deseado; sin embargo, no siempre la instrumentación alcanza los objetivos propuestos y, como resultado, no se logra una concordancia entre el *deber ser* (lo que se quiere ser) y *el ser* (lo que realmente se hace).

En este contexto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) estipula en su artículo tercero que la educación:

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos, o de individuos [...]”

Sobre esto, Guevara (1992) plantea que el proceso educativo se desarrolla de una manera ineficiente en la sociedad mexicana, lo que se traduce en una inequitativa distribución de oportunidades escolares y se refleja en el rendimiento académico de los estudiantes. Así, el proceso educativo se encuentra relacionado con los capitales culturales, sociales, económicos y, en la actualidad, tecnológicos de los estudiantes, los cuales son muy diversos gracias a la gran riqueza histórica y cultural del país mexicano. Citando al autor:

“Es más probable que los alumnos procedentes de familias mejor colocadas en la escala ocupacional avancen regularmente en el sistema educativo; por el contrario, los que pertenecen a familias de menor nivel social sufren retrasos escolares y académicos de diverso género que son, a su vez, antecedentes inmediatos de la deserción escolar.” (Ibid, 1992, pág. 64)

Las diferencias entre los grupos sociales y sus conflictos, como expresa Guevara, mantienen su reproducción dentro de las aulas, lugar donde *socializan* diariamente alumnos de muy diferentes contextos socioculturales.

En México, el estudiante que alcanza el nivel universitario ha cursado, en varios niveles de su proceso educativo, la asignatura sobre manejo del lenguaje. Pese a ello, las deficiencias en habilidades comunicativas que se observan en el nivel básico primaria trascienden, por su carácter fundamental, al nivel de educación superior. Sin duda, estas deficiencias tienen repercusión directa en el desempeño escolar del alumno, dado que éste es evaluado mediante la revisión de trabajo académico (Reyna, 2014). Al respecto, el Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)³ reveló que sólo el 9% de los jóvenes muestran un dominio alto en las áreas de

³Este examen evalúa las comprensiones auditiva y de lectura, la conciencia lingüística y la expresión escrita; además de un cuestionario de contexto que explora las variables sociofamiliares y la educación escolar antecedente de la profesional.

ortografía y acentuación, mientras que el 66.7% no presentaron un conocimiento afianzado de ortografía y acentuación. En el caso de la articulación de textos, el 43.2% de las producciones escritas realizadas por los estudiantes no presentan dominio de estrategias para cohesionar un texto, como lo menciona el estudio *“la mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel superior no es capaz de producir un texto de manera articulada, ni por el recurso de la puntuación ni por el uso de elementos de cohesión”* (EXHALING, s.f, pág. 220). En la rúbrica de comprensión lectora se muestra que el 65.4% de los jóvenes evaluados no han desarrollado la capacidad de abstracción apropiada al ciclo de estudios concluido, deseable para un desempeño adecuado en la educación superior (Ibid, s.f).

De acuerdo con Bourdieu (1985), en las sociedades se reproduce un culto a la fetichización de la lengua legítima donde, con base en la concepción Bersteniana, se desplaza al código sociolingüístico restringido y se privilegia al código elaborado, convirtiéndola en una norma absoluta de todas las prácticas lingüísticas. En palabras de Bourdieu:

“La norma lingüística se impone a todos los miembros de una misma comunidad lingüística, muy particularmente en el mercado académico y en todas las situaciones oficiales.” (1985, pág.27)

La lengua, como argumenta Bourdieu, adquiere un valor y uso social que tienden a organizar un sistema de diferencias y reproducir separaciones diferenciales en el orden simbólico de la lengua. Funge como un importante marcador social, ya que proviene de un mercado lingüístico creador de condiciones de rivalidades objetivas donde la competencia legítima funciona como un capital lingüístico y produce un beneficio de distinción, es decir, acceso a condiciones privilegiadas dependiendo de la posición ocupada en la estructura social (Ibid, 1985).

Bourdieu manifiesta: *“un capital lingüístico que, a través de la estructura de las oportunidades de acceso al sistema escolar, depende a su vez de la estructura de las relaciones de clase”* (1985, pág. 39). Al ser el nivel de estudios de los padres uno de los indicadores del *capital familiar* y de la estructura de clase, éstos tienen una repercusión directa en el capital lingüístico y, a la vez, en el rendimiento académico de los educandos. Como lo menciona Méndez (2011), *“los estudiantes pertenecientes*

a familias con escaso capital familiar [...], serán estudiantes de bajo rendimiento y seguramente desertores” (pág. 71). Así pues, se muestra una marcada diferencia tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, como en la búsqueda de oportunidades laborales cuando éste se incorpore al mercado laboral. Si bien, ya se ha abordado en otras investigaciones la relación entre capital cultural, capital lingüístico, capital familiar y rendimiento escolar; no encontramos muchos estudios con relación a cómo se manifiesta y varía el uso del lenguaje de los estudiantes. En pocas palabras, hay diversos textos donde se observa la escuela o la institución educativa como una caja negra donde sólo se cuestiona sobre el capital cultural y capital familiar de los estudiantes y, posteriormente, se le asocia con un rendimiento escolar específico; pero, existen menos estudios que aborden cómo se va confeccionando en el aula estas prácticas de reproducción social, o sea, no se analiza lo que sucede realmente en el aula con las diferentes formas de uso del lenguaje y cómo estas variantes lingüísticas se conforman dentro de las actividades del aula.

Pregunta de investigación:

¿Qué aspectos influyen en la diversidad del uso de lenguaje de los estudiantes que cursan la licenciatura en Sociología en la UAM Xochimilco?

Preguntas secundarias:

- ¿Qué acciones o actitudes toman los profesores ante la expresión oral de sus alumnos?
- ¿En qué medida el uso del lenguaje (oral) de los alumnos influye en la evaluación realizada por el profesor?

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Investigar los aspectos que se atribuyen a la diversidad del uso de lenguaje utilizado dentro del aula por los estudiantes universitarios.

Objetivos específicos:

- Analizar si las actividades académicas (exposiciones y participaciones) median el uso del lenguaje de los estudiantes dentro del aula.
- Observar la actitud lingüística de los docentes ante la diversidad del uso de lenguaje de los estudiantes en el aula.

Argumento de la tesis

Al inicio de este estudio, el planteamiento general estaba enfocado en estudiar las actitudes lingüísticas del docente relacionadas al uso de los códigos sociolingüísticos⁴ utilizados por los estudiantes; pero, al observar la dinámica durante las sesiones de clase, nos percatamos de que dicha relación no sucede de esa manera, es decir, los códigos sociolingüísticos no se perciben puramente en el uso del lenguaje de los estudiantes, sino responde a otro tipo de aspectos y no sólo a los códigos sociolingüísticos. Ante esto, nuestra tesis principal se reformula: los alumnos presentan distintos usos del lenguaje oral; sin embargo, esta dinámica no se da en un marco estable, pues, depende de la actividad académica (tipos de participación) realizada durante las sesiones y la relación e interacción docente-alumno. Estas variaciones en el uso del lenguaje son percibidas por el profesor y presenta una actitud hacia ellas (expresiones faciales y verbales); pero, no son ni evaluadas ni se busca modificar de forma explícita o intencional el uso del lenguaje de los estudiantes. Desde la perspectiva del profesor, el lenguaje académico y profesional se enseña modelándolo, es decir, lo utiliza durante sus clases como una estrategia discreta para dar pauta a los alumnos a que utilicen este mismo lenguaje. No obstante, las estudiantes sí valoran el aprendizaje de un lenguaje académico como parte de su

⁴ Planteados en la teoría de Bernstein.

formación profesional, de ahí que nuestra tesis abra un debate sobre la importancia de emplear un lenguaje académico en la comunidad profesional.

Estructura breve de la tesis

De forma breve, presentamos la estructura general de este estudio. El primer capítulo plantea ciertos referentes teóricos y conceptuales que nos permiten explicar y analizar nuestro objeto de estudio, particularmente, nos concentramos en las ideas postuladas por Bernstein y Goffman. Además, explicamos los conceptos de “actitud lingüística”, “comunidad del habla” y “evaluación formativa”.

En el segundo capítulo, abordamos las diferencias que perciben los docentes y alumnos con respecto a la interacción en clase en esta nueva modalidad virtual vs modalidad presencial, específicamente en la educación superior (UAM-X). Con respecto al tercer capítulo, se explican los diversos tipos de participación en el aula y su impacto en el uso del lenguaje de los estudiantes, así como su relación con las actitudes lingüísticas o expresiones del profesor. Para el capítulo cuatro, se realiza un pequeño debate acerca de la importancia de emplear un uso del lenguaje académico en la comunidad profesional o universitaria. Por último, se presenta un capítulo más con las conclusiones sobre el estudio realizado, la relevancia de éste, sus limitaciones y, finalmente, las líneas de investigación que surgen a partir de este trabajo.

Metodología

En las ciencias sociales existen diversas perspectivas metodológicas de investigación; estas ofrecen una idea general y no exclusiva de abordaje metodológico, el investigador lo puede amoldar dependiendo del contexto y los fines que persigue en su estudio. La presente investigación es de tipo teórica-exploratoria y de corte cualitativo, con propósito y estratificada; parte del estudio de fenómenos poco estudiados y de la recolección de datos que permitan detectar patrones para dar explicación a dichos fenómenos. Además, se enfoca en técnicas como el análisis del discurso, entrevistas abiertas y observación participante (Robles, s.f; Significados, 2020). Parte de una perspectiva epistemológica e inductiva, pretende que el conocimiento sea objetivo y se justifique lógicamente. Se procede a partir de una premisa particular para llegar a una conclusión general, donde se tiene por objetivo

comprender y analizar los aspectos de la diversidad del uso de lenguaje en los estudiantes desde algunas teorías y conceptos especificados anteriormente.

Se retomarán, en el capítulo uno, algunas teorías y conceptos relevantes para sustentar nuestra línea de investigación y comprender en forma más amplia los aspectos de la diversidad del uso de lenguaje de los estudiantes universitarios; entre ellas se destaca: la teoría de los códigos sociolingüísticos abordada por Basil Bernstein y la teoría sobre la representación de la persona por Ervin Goffman, así como, los conceptos de “comunidad del habla”, “actitud lingüística” y “evaluación formativa”.

Para diseñar una investigación, resulta imprescindible especificar las características del diseño metodológico, es decir, la descripción detallada y precisa de las estrategias y procedimientos de cómo se va a realizar el estudio; además, brindará una identidad propia, única y particular a la investigación que se desea realizar (Robles, s.f.). En este sentido, tomaremos como base un diseño de investigación transversal/cuasiexperimental con la finalidad de observar y analizar en un corto periodo de tiempo los aspectos que pueden influir en la diversidad del uso de lenguaje de los estudiantes a nivel licenciatura.

Una investigación cualitativa implica la clarificación de una población o universo definido por el investigador y con base en definiciones previas. En este estudio, nos enfocaremos en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco ubicada en Coyoacán, CDMX; específicamente por dos razones: uno, la situación mundial sobre la pandemia que impide el trabajo de campo presencial y, dos, por la accesibilidad con la que contamos para contactar a algunos docentes que laboran en la Universidad durante la implementación de la nueva modalidad virtual. A partir de la población seleccionada, se tomará como muestra a los estudiantes y profesor del grupo SI03S de la Licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Asimismo, es fundamental establecer las técnicas de recolección de datos que se utilizarán en este estudio. Estas pueden ser empleadas como herramientas por el investigador con el objetivo de reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido; o sea, se intenta obtener la perspectiva y puntos de

vista de los sujetos desde un aspecto subjetivo (Sampieri, 2010). Ante la situación actual que enfrentamos por la pandemia de Covid-19, realizaremos un trabajo de campo virtual a través de las aplicaciones Zoom y WhatsApp; particularmente, retomamos dos tipos de recolección de datos que nos serán útiles en el capítulo dos, tres y cuatro para observar, analizar y explicar nuestro grupo de estudio.

Por un lado, se realizarán cuatro sesiones de observación no participante durante tres semanas los lunes y miércoles al grupo de estudio; en dicha observación se prescinde de las interpretaciones de los sujetos y el investigador da significado e interpretación a las actuaciones, acciones o actividades de éstos. Por otro lado, se llevarán a cabo 3 entrevistas: una estructurada al profesor a cargo del aula, en la cual el investigador pregunta a través de sus preceptos predefinidos; y dos semi estructuradas (al docente y alumnas) mediante la inclusión de preguntas abiertas, donde los sujetos permiten al investigador observar los hechos, es decir, ofrece una mirada de los significados de los sujetos, mediados por su interpretación y, posteriormente, de la interpretación del investigador.

Entrevista inicial estructurada al coordinador del grupo de estudio.

- Entrevistar al profesor con el fin de conocer de qué manera imparte el seminario de teoría al grupo SI03S de 9no. trimestre de Sociología.
- Conocer cuál es la forma y criterios de evaluación a sus alumnos.
- Pedir acceso a las clases virtuales con el fin de realizar las observaciones al profesor y a los alumnos, así como la grabación de las sesiones para un análisis más minucioso.

Observación no participante 2 veces por semana durante 3 semanas al grupo SI03S de 9no. trimestre de Sociología.

- Observar los aspectos que intervienen en el manejo de los diferentes usos del lenguaje oral: exposiciones y participaciones, del grupo de estudio.
- Observar y analizar si el profesor evalúa o corrige el uso del lenguaje de sus alumnos durante las sesiones de clase y bajo qué criterios.

- Examinar las actitudes lingüísticas del profesor hacia los diversos usos del lenguaje de sus alumnos con base en: expresión facial, comentarios y/o recomendaciones, etc.

Segunda entrevista final individual semiestructurada al docente del grupo de estudio.

- Analizar las diferencias en la interacción profesor-alumno en la nueva modalidad virtual vs modalidad presencial.
- Analizar la percepción del docente sobre la evaluación formativa a los estudiantes en la modalidad virtual y examinar si el uso del lenguaje oral influye en dicha evaluación.
- Explorar la concepción del docente acerca de la diversidad de uso del lenguaje de sus estudiantes en las actividades académicas (exposiciones y participaciones) realizadas en el salón de clases y si toma alguna acción específica sobre los diferentes usos del lenguaje de sus alumnos
- Averiguar la percepción del docente acerca de su actitud lingüística en el aula y si considera que ésta influye en la forma de expresarse de sus estudiantes.

Entrevista individual semiestructurada a los alumnos del grupo de estudio.

- Analizar las diferencias en la interacción profesor-alumno en la nueva modalidad virtual vs modalidad presencial.
- Conocer los sentimientos generados a los alumnos ante las diversas actividades académicas (exposición y participación)
- Averiguar su percepción acerca de la importancia de utilizar un lenguaje académico dentro del aula.
- Averiguar cómo perciben los alumnos los criterios de evaluación que el docente ofrece a la clase.

Justificación

A modo de justificación, este estudio permite una comprensión más integral y menos rígida acerca de los aspectos que intervienen en el uso del lenguaje de los estudiantes universitarios. Este uso del lenguaje no sólo enmarca los códigos sociolingüísticos planteados por Basil Bernstein, pues, en la realidad es muy difícil observarlos de manera pura en el lenguaje oral; los estudiantes tienden a presentar ambos códigos. Lo que se observa son variantes del uso de lenguaje mediado por los diferentes tipos de participación y la interacción docente-alumno en el salón de clases; esto impacta, a su vez, en las actitudes lingüísticas del profesor que, con frecuencia, tienden a ser flexibles, es decir, se da pauta a un marco permisible de la lengua dentro del aula.

Ante la implementación de nuevas modalidades virtuales a la que se enfrentan las instituciones educativas en la actualidad, se debe considerar y resaltar la importancia de la interacción profesor-alumno a fin de propiciar una comunicación precisa a través de la participación de los estudiantes durante los seminarios, así como impulsar en los mismos un óptimo desarrollo y práctica del uso de lenguaje académico. Todo ello, propicia un punto de partida para pensar en una regulación a nivel institucional sobre la necesidad de incorporar en el Reglamento Escolar elementos que permitan una interacción más concisa, amplia y dinámica entre docente-estudiantes, por ejemplo: mantener encendidas las cámaras durante las sesiones virtuales, participación más activa por parte de los estudiantes y emplear un uso del lenguaje más profesional.

Igualmente, este estudio permite reflexionar acerca de la relevancia de emplear un uso del lenguaje académico de los estudiantes a nivel superior, ya que es en esta etapa donde se forja una identidad profesional en el educando que le permitirá desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, o bien, en la continuidad de su trayectoria escolar.

1. Aspectos del uso de lenguaje: Una perspectiva teórica

El marco conceptual que se desarrolla a continuación permite conocer los aspectos teóricos y conceptuales básicos y necesarios para el entendimiento de los aspectos del uso de lenguaje. Se abordarán algunas de las teorías con el objetivo de explicar

los diversos aspectos que enmarcan el uso del lenguaje; partiremos de la teoría sobre los códigos sociolingüísticos expuestos por Bernstein; y daremos paso a la representación de la persona por Goffman. Por último, precisamos tres conceptos igualmente indispensables: “comunidades del habla”, “actitud lingüística”, y “evaluación formativa”.

1.1 Códigos sociolingüísticos y sus tipos

Los códigos sociolingüísticos se encuentran estrechamente relacionados a la concepción Bersteniana y, si bien, diversos autores lo abordan de una forma crítica, no dejan de lado el enfoque de Bernstein. Entre ellos, Usategui (1992) explica que dichos códigos son un conjunto de unidades del lenguaje que utilizan los individuos para transmitir un mensaje, además de ser formas de relaciones sociales, o bien, cualidades de la estructura social en la que pertenecen los individuos; es decir, los códigos sociolingüísticos se derivan de las relaciones sociales a partir de las unidades del lenguaje y al mismo tiempo tienen una función reguladora.

Mayoral (2005), por su parte, explica que los códigos sociolingüísticos van más allá de la consideración de la estructura lingüística, pues son correlatos de dicha estructura donde los significados más relevantes de los sujetos están determinados por contextos socioculturales. Estos códigos se encuentran vinculados con tres dimensiones: la primera es la dimensión cultural, efecto de la estructura social; la segunda, la dimensión conductual, producto de la coerción que ejerce la sociedad a través de las instituciones sobre los individuos; y la tercera, la dimensión lingüística, resultado de la estructura de poder mediante la imposición de una cultura dominante. Por ello, cada clase social utiliza un código diferente de comunicación o lenguaje, lo que produce variantes en el habla.

Usategui y Mayoral, desde una concepción bersteniana, coinciden en que los códigos sociolingüísticos conllevan tanto factores lingüísticos como sociales, pues, según Bernstein (1985), estos *“simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación diferentes”* (pág. 4).

Bernstein distingue dos tipos de códigos sociolingüísticos Usategui (1992): el **código restringido**, caracterizado por un lenguaje fuerte de proporción de órdenes breves afirmaciones y preguntas simples; sólo tiene la capacidad de utilizar un discurso concreto, descriptivo y narrativo, más que uno analítico y abstracto. A nivel social, menciona Ruiz (2001), este tipo de código está inmerso en ambientes donde la riqueza de expresión lingüística es particularista, o bien, las significaciones lingüísticas son más implícitas.

El **código restringido** (Bernstein, 1999), no refiere que el niño no pueda expresarse mediante el lenguaje, padezca un déficit lingüístico o no pueda producir una lengua elaborada en contextos específicos, pues domina la misma inteligencia tácita del sistema de reglas lingüísticas que cualquier otro. La diferencia radica en que son limitados los contextos y las condiciones que orientan al niño hacia significaciones universalistas (explícitas), que lo orientan a elegir determinadas opciones lingüísticas que dan acceso a tales significaciones. Dicho de otra forma, utilizar el código restringido no significa que los individuos no sean capaces de generar variantes elaboradas del lenguaje, sino que recurren en menor frecuencia a ellas durante su proceso de socialización familiar.

Ahora bien, con el **código elaborado** se adquiere un lenguaje más rico en cualificaciones personales. Su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas, es decir, facilita las expresiones simbólicas de las intenciones bajo una forma oral refinada, además le otorga al individuo un léxico del más alto nivel (Usategui, 1992). Para Bernstein, la escuela propone la utilización prioritaria del código elaborado, ya que sus características son utilizadas para el aprendizaje dentro del ámbito académico. Estas características son: precisión de la organización gramatical y de sintaxis; matices lingüísticas relacionadas por una construcción de frases gramaticalmente complejas; uso frecuente de pronombres impersonales como “se puede afirmar”, etc; además de una elección impecable y estricta de los adjetivos y adverbios (Feito, 2013).

Una concepción similar a la de Bernstein pertenece a los autores Bourdieu y Passeron (1996), quienes se refieren a código elaborado y código restringido como lenguaje burgués y lenguaje vulgar. El **lenguaje burgués** es manejado por individuos que, gracias a la escuela, lograron convertir el dominio práctico de un lenguaje culto a través de los mecanismos de enseñanza que impone la escuela; este lenguaje está

asociado a la abstracción, al formalismo y al intelectualismo aplicados en el ámbito académico. El **lenguaje vulgar** se construye a partir de la vida cotidiana, es decir, durante la interacción con la familia, amigos, etc. Éste no es legitimado institucionalmente ni mucho menos aceptado por las clases altas, aquellas que son encargadas de establecer lo que es correcto e incorrecto dentro de las escuelas; algunas de las características presentes en el lenguaje vulgar son: discordancias en el tono de hablar, un mayor esfuerzo a la hora de expresar ideas, un mal manejo de conceptos, entre otros (Ibid, 1996).

Como se menciona anteriormente, los autores Bourdieu y Passeron presentan una similitud con la concepción Bersteniana. Plantean que el lenguaje burgués, desde la concepción de Bourdieu y Passeron, o código elaborado, desde la concepción de Bernstein, es el modelo que utiliza la institución educativa para imponer un lenguaje adecuado dentro del salón de clases. Mientras que, el lenguaje vulgar o código restringido no está legitimado institucionalmente ni es reconocido como “apto” por las clases altas, este presenta diferencias notorias en sus formas de expresión escrita y oral.

Para fines de esta investigación, nos enfocaremos particularmente en la definición de Bernstein, precursor de la concepción de los **códigos sociolingüísticos**; y los entenderemos como: formas de relaciones sociales expresados en los significados que se manifiestan a partir del uso de lenguaje de las clases sociales y crean un conjunto de interacciones donde se mezclan diferentes contextos socioculturales. Consideramos esta definición como la más amplia y adecuada para comprender la correlación entre códigos sociolingüísticos, uso del lenguaje y actitud lingüística.

1.2 Teoría de Goffman: La representación del yo en la vida cotidiana.

Goffman fue el pionero de lo que se conoce como microsociología, el estudio de la persona en ambientes reducidos. Su tesis principal es que el individuo, en su vida cotidiana, se comporta como si estuviese en un teatro y tuviese ante sí un auditorio, donde toma en cuenta a los espectadores y la impresión que causa en ellos mediante cada acto que realiza y la forma en que lo hace (Jsantaren, 2019). En palabras de Goffman (1997), hay un *“concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función «para el beneficio de otra gente»”* (pág. 29).

Al ser el hombre un ser social, se espera que represente múltiples papeles, facetas o roles y asuma una serie de comportamientos estereotipados que son esenciales para la convivencia y desenvolvimiento en la sociedad, o sea, el individuo tiende a representar ciertos roles o fachadas en su vida cotidiana que le permiten desarrollarse de acuerdo a las exigencias sociales, tal es el caso del papel que asumen los estudiantes y los docentes dentro de un espacio específico: el aula (Díaz, s.f).

Asimismo, Goffman (1997) explica que las representaciones realizadas por los individuos dentro de la sociedad están aunados a múltiples aspectos; no obstante, para fines de esta investigación, sólo nos enfocaremos en algunos: *“confianza en el papel que desempeña el individuo”*, *“fachada”*, *“realización dramática”*, *“idealización”* y *“mantenimiento del control expresivo”*. La *“confianza en el papel que desempeña el individuo”*, es la propia confianza del individuo en la impresión o reacción de realidad que desea generar en sus espectadores, esto lo coloca en una posición que tiene sus propias seguridades y defensas; el actor puede creer y confiar en sus actos o puede no engañarse con su propia rutina.

Por otro lado, la *“fachada”* funciona de manera prefijada y general para la expresión intencional o inconsciente que realiza el sujeto durante su actuación, en otras palabras, las fachadas suelen ser seleccionadas y no creadas por los individuos. En ésta, se encuentran implícitos ciertos aspectos, tales como: el *“medio”*, abarca el mobiliario, decorado, equipos y elementos del trasfondo escénico; propicia el escenario y la acción que el individuo debe desarrollar ante, dentro o sobre este teatro (Ibid,1997); la *“fachada personal”*, involucra otros elementos que debemos identificar íntimamente con el actor mismo, estos pueden seguirlo donde quiera que vaya; la *“apariencia”*, aquellos que funcionan al momento de informarnos acerca del estatus social y económico del actor; y por último, los *“modales”*, estímulos que advierten sobre el rol de interacción que el actor espera desempeñar en una determinada situación (De los Reyes, 2014).

La *“realización dramática”* alude a los símbolos que destacan los hechos confirmativos durante la actuación del individuo, donde el actor debe movilizar o adecuar sus actos de manera que exprese durante la interacción lo que él desea transmitir en los demás. Por su parte, la *“idealización”* es la tendencia de los actuantes, en el proceso de socialización, a ofrecer a sus espectadores una impresión idealizada, es decir, parecer algo mejor de lo que somos (Goffman, 1997).

Otro de los aspectos que forman parte de la representación del actor en la sociedad es la “*expresividad*” intencional o inconsciente propiciada durante dicha actuación, ésta involucra dos tipos de actividad: la expresión que da y la que emana de él. La primera se da a través del habla, el actor transmite información por medio de símbolos verbales a los espectadores; la segunda, hace referencia a las acciones consideradas sintomáticas (significativas) del actor, la información que transmite de forma involuntaria (Guerrero, 2018). El individuo, a veces, actuará y se expresará con un criterio particular o calculador, únicamente para transmitir a los otros la impresión que a éste le interesa obtener de ellos, sobre todo porque el medio, el grupo, el estatus social o, incluso, una comunidad del habla requiere este tipo de expresión. Los espectadores, a su vez, pueden interpretar correcta o erróneamente la actuación de éste y llegar a conclusiones que no están acordes ni a la intención del actor, ni a la situación (“*medio*”) (Ibid, 2018).

No obstante, se presentan acciones no controladas por parte del actor que pueden transmitir impresiones incompatibles de lo que se desea fomentar, adquiriendo un status simbólico colectivo. Por ejemplo, una de las categorías descritas por Goffman (1997) son donde se transmite una impresión de que el individuo está ansioso por la interacción o desinteresado por ésta, inclusive, puede aparecer nervioso, culpable o afectado; puede tener reacciones momentáneas que lo incapacitan para interactuar (risa, ira, etc.); y puede tener una excesiva participación e interés o, por el contrario, muy superficiales.

Con el objeto de tener una mejor comprensión de nuestro objeto de estudio, entenderemos a la “*representación*”, planteada por Goffman, como: un proceso de socialización del individuo constituido por múltiples aspectos que moldean o modifican la actuación para adecuarla a la comprensión y exigencias de la sociedad en la que se desarrolla el hombre como un ser social, es decir, el individuo adopta, en su vida cotidiana, roles o fachadas que ya se encuentran establecidos por grupos sociales, estatus social o, para nuestro interés, comunidades del habla.

1.3 Comunidad del habla

La comunidad del habla se refiere, según diversos estudios de la etnografía de la comunicación⁵, a un grupo social que comparte una misma diversidad de lengua y modelos de esa variedad lingüística, donde la comunicación entre los miembros de esa comunidad se lleva en un marco de eventos comunicativos⁶; o sea, características rituales (debates parlamentarios, etc) u organizaciones libres (reuniones familiares o con amigos). En consecuencia, se configura y desarrolla la vida social del grupo, la comunidad de habla da origen a un conjunto de formas lingüísticas que forman una diversidad lingüística del grupo con ciertas reglas de uso que siguen sus miembros (Instituto Cervantes, s.f).

Desde otro punto de vista, Duranti (1997) explica que la comunidad del habla es *“el resultado de las actividades comunicativas que lleva a cabo un determinado grupo de personas”*. Dicha comunidad se caracteriza, en parte, por el conocimiento de la lengua que poseen los miembros y por el comportamiento lingüístico que siguen socialmente (Instituto Cervantes, s.f). El Instituto Cervantes (s.f) agrega otra definición de esta comunidad y la vincula con la competencia comunicativa⁷, dicho de otro modo, la comunidad de habla debe conformar una competencia comunicativa con el fin de que los miembros del grupo puedan conocer cómo participar de forma eficiente y apropiada en las actividades lingüísticas de una colectividad. En este sentido, el concepto adquiere una importancia para la enseñanza de lengua e incorpora a los programas ciertos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten realizar la comunicación entre los miembros de un grupo.

⁵*“Estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: las situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos”* (Instituto Cervantes, s.f). Los trabajos más destacados de dicha corriente son: Gumperz, J. J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston; Saville Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell; Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

⁶*“Se trata siempre de un acontecimiento concreto -por tanto, de una realidad empírica- que se produce en el seno de una comunidad de habla particular -por tanto, de una realidad social-, y que permite la interacción comunicativa entre los miembros del grupo -por tanto, una realidad cultural-. La vida social de toda comunidad de habla se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de eventos comunicativos”* (Instituto Cervantes, s.f).

⁷*“Es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”* (Instituto Cervantes, s.f).

No obstante, Vásques (2014) explica que la comunidad de habla tiene mucha más una connotación social y cultural que lingüística, es decir, se tiene una concentración de la población en cuestiones sociales y culturales, además de una homogeneidad en los juicios valorativos sobre los usos lingüísticos y las representaciones sociales de la comunidad. Misma concepción tiene Labov (citado por Vásques, 2014), reconoce a los miembros de una comunidad de habla por la igualdad en los juicios valorativos de las prácticas lingüísticas y de compartir creencias y/o actitudes.

Por último, Moreno (2009) argumenta que la comunidad de habla está conformada por un grupo de hablantes que comparten una lengua, al mismo tiempo, intervienen un acervo de normas y valores de naturaleza sociolingüística, o sea, comparten las mismas actitudes lingüísticas, reglas de uso, criterio para apreciar socialmente los hechos lingüísticos y las pautas sociolingüísticas. De acuerdo con el autor, los miembros de esta comunidad:

“Son capaces de reconocer cuándo comparten una opinión sobre lo que es vulgar, lo que es familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante o anticuado.” (pág 23, 2009)

Con el fin de realizar una concepción conjunta, retomaremos las ideas expuestas por los autores Vasques, Labov y Moreno, pues abordan de una manera más clara el concepto de comunidad de habla y lo asocian a matices socioculturales y sociolingüísticas. Concebimos como **comunidad de habla** a aquella que tiene connotación social, cultural y lingüística, donde los miembros reconocen por igual juicios valorativos de las prácticas lingüísticas y, comparten un acervo de normas y valores de naturaleza sociolingüística y sociocultural. Desde esta concepción, la comunidad comparte una opinión y/o significado sobre lo que ellos consideran familiar, incorrecto, anticuado o vulgar en cualquier contexto donde se encuentren.

1.4 Actitud lingüística

La actitud lingüística ha sido un tema abordado por diversos autores⁸ interesados en el análisis de la realidad social del lenguaje, esto contribuye a una serie amplia de

⁸Véase a: Carranza, M.A. “Attitudinal research on Hispanic language varieties.” En Bouchard, E. y Giles, H. (eds.). Attitudes Towards Language Variation. Social and Applied Contexts. London: E. Arnold, 1982: 63-83.

López Morales, H. Sociolingüística. Madrid: Gredos, 1989.

fenómenos relacionados con la variación del uso de lenguaje en la sociedad. Con el fin de tener una comprensión más clara de lo que significa “actitud lingüística”, es preciso definir, en primer lugar, la concepción general sobre “actitud”.

Para la psicología social (Álvarez, Martínez & Urdaneta, 2001), “actitud” se puede explicar como la presencia real o simbólica que genera una reacción evaluativa favorable o desfavorable, o sea, la actitud hacia un objeto o sujeto determinado.

Triandis (1971, pp. 2-3), por su parte, denomina este mismo concepto como “*una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones a una clase particular de situaciones sociales*”. Así, la “actitud” denota ciertas acciones y expresiones emotivas cargadas de juicios de valor (con sentido evaluativo⁹) que se reflejan en un entorno social determinado.

Ahora bien, esta “actitud” adquiere una connotación más compleja en el campo de la sociolingüística, pues las actitudes lingüísticas hacen referencia explícita hacia la lengua. Esto demuestra la importancia que juega la variedad del uso de lenguaje en la sociedad, convirtiéndose en un tema controversial y relevante en este ámbito. Una concepción sobre **actitud lingüística** la abordan los autores Olate y Henríquez (2010), la definen como las reacciones, juicios de valor y creencias que perfilan ciertos valores negativos o positivos que tienen los sujetos hacia una lengua específica. Estas pueden determinar los dominios, las funciones comunicativas del uso de lenguaje, así como los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua.

Las actitudes lingüísticas se pueden ver expresadas en disposiciones o modos relacionados al uso del lenguaje que, en muchas ocasiones, pueden influir en la manera que los profesores perciben y tratan a sus alumnos. Aquí, se entiende la relevancia sobre el rol que juega el profesor en el aspecto actitudinal, pues éste tiene la tarea de formar al alumno a lo largo de trayectoria académica, donde se entiende al docente como un factor clave para la enculturación o asimilación del lenguaje que deben adquirir los alumnos de acuerdo a las pautas de la institución educativa.

Alvar, M. “Actitud del hablante y sociolingüística.” En AAVV. Teoría lingüística de las regiones. Barcelona: Planeta, 1975.

⁹Dicho sentido evaluativo se abordará más adelante como unos de los ejes teóricos a tratar en esta investigación.

Desde otro punto de vista, una actitud lingüística (Rojo, s.f.) “es, naturalmente, aquella que se relaciona de cualquier forma con el empleo de determinadas lenguas, variedades o variantes lingüísticas en situaciones sociales diversas” (pág. 131).

Una concepción similar la tiene el autor Moreno Fernández (2009), señala:

“[...] la actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son sólo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua.” (pág. 178)

Como se observa, para los autores Moreno y Rojo, la actitud lingüística se encuentra íntimamente ligada a las variantes o atributos lingüísticos situados en diferentes contextos sociales, donde se da pauta a normas o marcas culturales de distintos grupos que se enfatizan a partir del lenguaje y crean así distintos códigos sociolingüísticos.

Con el propósito de formar un concepto que se adecue a nuestros ejes de investigación, realizamos una concepción conjunta sobre “actitud lingüística” retomando a los últimos tres autores (Olate y Henríquez, Rojo, Moreno). Entenderemos como “actitud lingüística” las reacciones y juicios de valor, en muchas ocasiones inconscientes, que tienen los sujetos hacia un uso del lenguaje determinado que no sólo conlleva unas formas y atributos lingüísticos, también son capaces de transmitir significados y situaciones sociales diversas. Esta actitud se expresa en valores negativos o positivos que, en el ámbito educativo, puede llegar a influir en la percepción/actitud de los profesores para con sus alumnos y afectar, en cierta medida, la evaluación formativa que se realiza.

1.5 Evaluación formativa

El concepto “evaluación”, como es sabido, es un concepto polisémico que se ha transformado a partir de los distintos contextos sociohistóricos y sistemas educativos.

En otras palabras, se pasa de una concepción de evaluación influida por el conductivismo y positivismo, entendiéndose más como una práctica científica, a la evaluación como disciplina y campo de investigación en la actualidad. Esta concepción conlleva un marcado carácter social y se convierte en una práctica compleja, multirreferencial y contextualizadora (Moreno, Espinosa, Solano & Fresán, 2016).

En general, la “evaluación” consiste en atribuir un valor a un sujeto u objeto. No obstante, en el ámbito educativo este concepto es mucho menos polisémico, pues se asigna calificaciones a los educandos con base en criterios determinados ya sea por valores, normas sociales, el plan de estudios o, incluso, por las preferencias personales del docente a cargo del aula (Gimeno, 1995)¹⁰.

Otra concepción (Cano, 2008) plantea que la **evaluación** no sólo puede limitarse a la asignación de calificaciones, sino debe consistir en un subconjunto de criterios de evaluación que requieren instrumentos complejos y variados; así, la evaluación funge como un efecto-causa de la enseñanza-aprendizaje y, como lo señala Díaz & Hernández (2000), es una tarea fundamental que influye de manera directa tanto en las prácticas de estudio que emplean los estudiantes, como en la forma en que asumen esta evaluación.

Existen diferentes tipos de evaluación entre las que encontramos: evaluación diagnóstica, por competencias, sumativa, de ubicación, formativa, entre otras; pero con el objeto de aproximarnos a nuestra línea de investigación, nos enfocaremos en la **evaluación formativa**. Según Rosales (2014), esta no se basa únicamente en pruebas formales, sino incluye la observación de la actividad y el análisis de tareas, algunos ejemplos son: ejercicios, solución de problemas, trabajos, dibujos, redacciones, lecturas, entre otros; donde se consideran algunos criterios específicos a evaluar (lenguaje claro y especializado, contenidos relevantes, correcta organización de los contenidos, organización del trabajo en equipo, etc.) que permiten conocer las actitudes y aptitudes del alumno. La evaluación formativa se centra en la mejora del alumno a través de localización de deficiencias que pueda tener éste cuando aún se está a tiempo de remediarlas, para así *“tomar las decisiones*

¹⁰Gimeno, 1995, citado por Moreno, Espinosa, Solano & Fresán, 2016.

pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno” (Ibid, 2014, pág.3).

La evaluación, no obstante, tiene una connotación de poder disciplinario que adquiere una función de enderezar conductas y permite que la evaluación pueda separar, analizar y diferenciar los procedimientos de descomposición hasta llevarlo a singularidades necesarias y suficientes. En este sentido, el poder disciplinario en la evaluación se debe al uso de herramientas sencillas como: *“inspección jerárquica, sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen”* (Foucault, pág. 158, 2002), o bien, diferentes tipos de criterios evaluativos.

Foucault (2002) explica que los aparatos disciplinarios, en este caso la evaluación, jerarquiza a las buenas o malas personas a partir de la disciplina y castiga las acciones con exactitud, donde se evalúa a los individuos; esto al mismo tiempo que la penalidad pone en práctica e integra un ciclo de conocimientos en los individuos, lo cual genera una distribución de rangos que tiene un doble papel: *“señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, competencias y las aptitudes; pero también castigar y recompensar”* (pág. 168, 2002).

La evaluación utiliza a la disciplina, pues recompensa a través del juego de los ascensos (calificaciones altas, subir grado escolar, etc.) y castiga mediante el retroceso y el degradado (malas notas, repetir año o grado, etc.). En consecuencia, la evaluación conforma una penalidad jerarquizante y distribuye a los educandos de acuerdo con sus aptitudes y conductas, como lo explica Foucault:

“Se ejerce sobre ellos [los estudiantes] una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina.” (pág. 169, 2002)

Bajo esta concepción, la evaluación compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, y en algunos casos, excluye hasta normalizar las actitudes y conocimientos que los estudiantes deben adquirir a lo largo de su trayectoria académica.

Por otro lado, el proceso evaluativo (Moreno, et al, 2016) que se ha instaurado en las instituciones de educación superior en México desde hace algunas décadas,

responde generalmente a un modelo de tipo cuantitativo, pero podemos encontrar instituciones que se diferencian de manera notable. Como es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco donde se incorporó, desde su creación en el año 1974, un modelo educativo estratégico llamado sistema modular con:

“La tarea de redefinir el papel de la educación superior al vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con problemáticas de la realidad socialmente definidas, buscando asimismo establecer nuevas relaciones entre los elementos fundamentales de la educación y las tareas universitarias de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento con objeto de socializarlo.” (UAM-X, *s.f.*)

La evaluación, en esta institución pública, funge más como una función formativa; esta consiste en que el alumno identifique sus propias deficiencias y se apropie de los contenidos de cada módulo; evita el carácter punitivo de la evaluación, enfocándose en el conocimiento y desarrollo profesional (Padilla, 2012).

En conclusión, la evaluación formativa es un concepto complejo pues depende, en gran medida, del sistema educativo en que se aplique. No obstante, en este trabajo de investigación nos enfocaremos principalmente en los planteamientos por los autores Gimeno y Rosales, y realizaremos una concepción conjunta, entendiendo a la evaluación formativa como: la asignación de una calificación a los estudiantes por parte del profesor y con base en pruebas formales, además de la observación y análisis de actividades académicas específicas, por ejemplo:

- Resolución de ejercicios
- Redacciones
- Comprensión de lecturas, etc.

Dentro de las cuales se pueden evaluar criterios determinados por valores, normas sociales, plan de estudios o preferencias personales del docente, tal como:

- Lenguaje claro y especializado
- Contenidos relevantes
- Correcta organización de los contenidos

→ Organización del trabajo en equipo, entre otros.

Así, la evaluación formativa nos permite conocer, en gran medida, las actitudes y aptitudes que presentan los alumnos durante su trayectoria académica.

2. De la educación presencial a la educación virtual

La situación actual sobre la pandemia por Covid-19 afecta de diversas maneras y a distintos niveles sociales: personales, institucionales y, en general, la vida cotidiana. En este marco de transición forzada, las instituciones educativas también se han visto en la necesidad de adaptarse al contexto de la crisis sanitaria. En el caso particular de la UAM Xochimilco, se pasa de un modelo de educación presencial a un modelo de educación virtual; esto explica muchos de los cambios en la percepción de la experiencia sobre la interacción durante las clases virtuales. Pese a ello, permanecen ciertos elementos en dichas clases, por ejemplo, la evaluación formativa por exposición, por participaciones espontáneas y dirigidas; como añadidura, se agudiza una escasa interacción docente-alumno.

Como señalamos en el apartado metodológico, se aplicaron algunas entrevistas semiestructuradas al docente del grupo y a dos estudiantes; esto con el objeto de desarrollar el planteamiento anterior sobre la percepción que tienen acerca de la experiencia en la interacción de esta nueva modalidad virtual en clase. Las percepciones del docente y las alumnas difieren:

Profesor: “[...] Creo que la experiencia ha sido muy positiva, es decir, nos ha permitido como a alumnos, profesores e institucionalmente a distintos niveles, evaluar la ventaja de utilizar estas herramientas tecnológicas de comunicación. Muchos dicen: “es que no sustituye a lo presencial”, Claro que no, es otra forma de relacionarse [...] La plataforma [Moodle] te lo hace [evaluar] con un clic ahora, es un tipo de ventajas que tiene uno para evaluar... Es un abanico que no se agota en posibilidades de interacción alumno-profesor: los foros, los chats, todo esto que se tiene son elementos que nos permiten interactuar no de una sola manera sino de

muchas maneras, maneras colectivas, por equipo, individuales, por escrito, por exámenes; o sea, hay muchas formas que nos está abriendo esta posibilidad que, en la parte presencial, yo que recuerde queda más limitado, entonces yo creo que es bueno lo que ha pasado”

Alumna Grecia: *¡Es demasiado tedioso estar conectada cuatro horas seguidas sentada!, no sé en que tenga que ver pero... por ejemplo, es demasiado desgaste tanto visual [...] por ejemplo, la espalda, o sea, estar sentada en las sillas de aquí [...] o sea, la estructura de como sentarnos en la escuela y cómo nos sentamos en casa, pero si es demasiado doloroso en la columna, este, y pues esto, esta parte de estar en casa es como...no sé... lo hace más tedioso, como hay más factores en los que te puedes distraer... o tener que hacer alguna otra actividad, sí [...] bueno... en mi caso es así, entonces esas son... como que... las diferencias principales y el no estar como... con el profesor en físico es como que muy pesado, y no tener como un descanso... y así... como que el día no te rinde, ¡no rinde para nada el día!”*

Alumna Raquel: *“Creo que una diferencia es la cuestión de conocer a tus compañeros, con respecto a sus opiniones, sus gestos, no sé... su forma de expresarse, su forma de sentarse, su forma de hablar... que se queda como un poco en signos de interrogación cuando estás en una cámara y que la mayoría no pone su cámara [...] Bueno, otra diferencia, y esta es en modo positivo, y es que no pierdo tantas horas en el traslado, normalmente me hacía dos horas o dos horas y media de mi casa a la escuela [...] Además, no gastas en pasaje y comes en casa, eso ayuda a estar estudiando y hacer tarea”.*

El docente percibe esta nueva modalidad como una experiencia positiva y una ventaja para conocer distintas herramientas tecnológicas, ya que las plataformas académicas (Moodle y Zoom) facilitan el proceso de evaluación, además de diversificar las interacciones entre alumno-profesor; éstas ofrecen diversas actividades como: foros, chats, etc; a diferencia de las clases presenciales, donde el profesor argumenta que la interacción queda limitada. Al contrario, para la alumna Grecia esta nueva modalidad ha significado una experiencia tediosa e incómoda, pues ella concibe el tiempo de clase como muy extenso. Además, afirma que el espacio destinado (casa, departamento, etc.) para tomar sus clases virtuales genera distracciones constantes y no es el más adecuado en cuestión de comodidad. Por su parte, la alumna Raquel muestra dos posturas diferentes, una de ellas es la importancia de conocer las expresiones, opiniones y actitudes de sus compañeros de clase, lo cual queda

limitado ante la escasa interacción durante las clases (cámaras apagadas y poca participación). La segunda, es una posición más positiva, donde la estudiante destaca la ventaja de no necesitar trasladarse por mucho tiempo hacia la universidad, no gastar en pasajes y comer en casa; facilitando su proceso de aprendizaje al tener más tiempo para estudiar y realizar sus tareas académicas.

Sobre la participación e interacción que se da durante las clases virtuales en comparación con las presenciales, el profesor y las alumnas lo conciben desde una postura similar:

Alumna Raquel: *“No sé, noto varias diferencias, por ejemplo, a mí me encanta participar mucho en clase y creo que, bueno, he tenido algunas limitaciones con respecto a lo de “en línea”, a distancia... porque tienes que alzar la manita y luego olvido lo que tengo que decir [...] o es un comentario que básicamente se va dando en el momento. Entonces, como que estar activando y desactivando el micrófono es un poco tedioso.”*

Alumna Grecia: *“ [...] Son muy pocas [las participaciones], este... a veces sí hay buena argumentación, pero... son menos y como... se mantiene la cámara apagada, o sea, los profesores no obligan a tener la cámara encendida, entonces, a veces nos distraemos con muchas cosas y se pierden las participaciones... entonces hay huecos en silencio durante la clase, entonces este... eso lo hace aún más tedioso [...] El que no la tengan encendida [la cámara] es como que... una presión a uno, de que tienes que participar más, para que no queden esos huecos durante la clase”*

Profesor: *“[...] Hoy con esta realidad donde están en su casa y tienen la opción de apagar la pantalla, pues se van... Seguramente están tomando el cafecito y etcétera. Ahora lo que se trata en el sistema modular es de participar, pero ese no es un problema del Zoom, es un problema de la participación”*

Las alumnas, conciben el proceso de interacción y participación virtual durante sus clases como una actividad tediosa y limitada a causa de algunos factores como: tener que solicitar la palabra al docente mediante el mismo software de la app Zoom (“alzar la manita virtual”), activar/desactivar el micrófono en cada participación, distracciones constantes u olvidar lo que se va a comentar por no considerar adecuado irrumpir al profesor o a los compañeros mismos.

En contraste, el docente plantea que la poca participación en el seminario virtual no se debe al uso de las herramientas tecnológicas, más bien ha sido un problema persistente en el sistema modular aun en las clases presenciales; no obstante, también comenta dos de las dificultades a las que se enfrentó en esta nueva modalidad y con este grupo en específico, la primera de ellas fue la negativa del grupo para mantener su cámara encendida durante la clase, lo cual le complicaba tener una interacción continua con sus alumnos pues muchos de ellos accedían a la video llamada, pero no se encontraban presentes cuando él realizaba alguna participación dirigida para confirmar la asistencia de éstos. Cito:

Profesor: *“Pues este grupo a diferencia del anterior es muy diferente, pero esto sucedía también de forma presencial, no es nada nuevo [...] En el grupo que estoy ahorita terminando, pues ha sido un grupo bastante... “malito” digamos, ¿en qué sentido? Como ustedes vieron en los seminarios, no activaban su video, entonces yo siempre estaba viendo una pantalla, aunque reiteradamente les estaba yo diciendo: “por favor, no quiero estar viendo sólo pantallas, no sé si están ahí” y luego lo confirmaba [...] yo llegué a detectar del grupo tres alumnos que nunca estaban [...] El alumno hace lo que hacía también en clase presencial”*

Se puede atribuir a la poca interacción en clase el planteamiento de Goffman acerca del “medio” donde el individuo va a desarrollar un rol específico, en este caso, como la mayoría de los estudiantes no cuentan con un espacio físico definido o adecuado para tomar sus clases, se les puede dificultar desenvolverse en su rol de alumno. Esto debido a que se presentan ciertas dificultades como: distracciones constantes (ruidos), realizar tareas del hogar, cuidar a miembros de la familia y no contar con un mobiliario adecuado (sillas, escritorios, etc.).

Durante la entrevista, adicionalmente, el docente enfatiza que la interacción cara a cara es una necesidad natural del individuo respecto al conocimiento que se tiene sobre otra persona, por ello considera necesario que sus estudiantes y él mismo enciendan sus cámaras durante el seminario:

Profesor: *El otro tema es la necesidad natural, ver, face to face, o sea, ver cara a cara es un elemento fundamental de la naturaleza [...] Entonces, sí es necesario este conocimiento de la persona, yo por ejemplo les puedo decir que no tengo conocimiento físico de, tengo 11*

alumnos, de esos 11 sólo tengo presencial facial de cuatro alumnos, esa es una desventaja [...]”

Una de las alumnas también menciona la importancia de mantener su cámara encendida en sus clases:

Alumna Grecia: *“Creo que sí, porque... ehm... igual si la quitas [la cámara] como que ya no pones atención... oh bueno, por lo menos para mí sí, y que los otros compañeros no la tengan [la cámara encendida]... una se me hace una falta de respeto y la otra es que... se me hace como que... hay más presión en uno que si esta cómo... pues poniendo atención, porque... esta de una manera viendo visualmente a los demás y al profesor, y... entonces como que está más atento [el profesor], y el que no la tengan encendida [la cámara] es como que... una presión a uno, de que tienes que participar más, para que no queden esos huecos durante la clase”*

La alumna hace hincapié en la dificultad de concentrarse durante la clase virtual cuando mantiene su cámara apagada y percibe este hecho como una falta de respeto hacia el profesor y los mismos alumnos. Por otro lado, cuando sus demás compañeros conservan su cámara apagada y ella la mantiene encendida, se siente más presionada a participar con el ánimo de que no existan tantos vacíos/silencios durante la clase.

Otro de los obstáculos al que se enfrentó el profesor fue el argumento de los estudiantes sobre no saber utilizar adecuadamente las herramientas tecnológicas empleadas en el seminario:

Profesor: *“[...] El pretexto es la tecnología, lo vi inmediatamente, empezaron a pretextar que no sabían cómo entrar a la plataforma como si fuera algo muy muy muy difícil [...] Lo que planteo es que la experiencia que he tenido yo con esta tecnología, ya la conocía sobre todo por Skype y por otros medios, no el Zoom que es el que más hemos usado actualmente[...] Lo que quiero decir es que no es nuevo, pero no era lo cotidiano ni era la forma de dar clases con lo alumnos [...] Yo creo que en el fondo hay un tema, un problema de adaptación a la tecnología y entonces, esto genera conflicto de comunicación [...] Creo yo que profesores como alumnos necesitan procesos de capacitación”*

Aquí, el docente infiere que los alumnos deberían saber manejar este tipo de herramientas (plataforma “Moodle” y app “Zoom”) o, por lo menos, adaptarse a ellas pues no es una actividad demasiado difícil de realizar; él mismo menciona que, aunque ya estaba relacionado con el uso de las herramientas tecnológicas desde tiempo atrás, fue indispensable adaptarse a la app Zoom, a la plataforma y a la nueva modalidad en general. Aun así, el profesor considera necesario llevar a cabo un proceso de capacitación, tanto para alumnos como para profesores, con el fin de disminuir el conflicto de comunicación al momento de impartir o tomar los seminarios. Asimismo, considera que ciertos aspectos (mantener las cámaras encendidas) deben estar regulados por el reglamento de la Universidad:

Profesor: “[...] Entonces, yo creo que sí se tiene que regular esto [con respecto a las cámaras apagadas], tiene que empezar un proceso de regulación de cómo utilizar estas herramientas y que no haya un conflicto maestro-estudiante, porque yo se los sugiero, les pido por favor, porque si me pongo en esa postura de: “los voy a sancionar”, el reglamento no dice nada sobre de eso porque no existía todo esto, estoy fuera del reglamento...”

Para el docente, dicha regulación de los seminarios virtuales por parte de las instituciones educativas significa una posibilidad de mejorar la relación y comunicación entre profesor-alumno(s). Si bien, la interacción dentro del aula es parte de un proceso de aprendizaje, también lo es de un proceso de evaluación formativa que el profesor debe realizar a sus estudiantes a fin de conocer y valorar las actitudes y aptitudes de estos. Y a pesar de que las herramientas tecnológicas y académicas podrían facilitar el proceso de evaluación a los docentes, en este caso, el profesor a cargo del grupo señala que le ha sido más complicado evaluar ciertas actividades a sus estudiantes:

Profesor: “[...] Digamos que es un instrumento que vuelve más transparente el trabajo de cada uno de los profesores del módulo [...] No es sólo el trabajo a distancia en el Zoom, sino que es la plataforma [Moodle] que nos permite dar un seguimiento de la evaluación [...] Bueno, en la calificación yo soy siempre muy claro. Lo que yo evalúo no es capacidad intelectual, lo que yo evalúo es trabajo académico, entonces soy muy concreto - eliminamos ensayos, eliminamos tareas, eliminamos exámenes y eliminamos foros - porque quitaban mucho tiempo académico y no tenían mucho tiempo por la carga estadística. Bueno, entonces

yo dije: nos vamos a quedar con mapas conceptuales, que yo estoy evaluando y que demuestra un trabajo permanente, hay una lectura permanente; y las exposiciones, tenían que leer para exponer... Ese esfuerzo es lo que estoy evaluando nada más, y el trabajo de investigación. [...] [...] Les baje demasiado las cargas académicas que eso me cuesta a mí esto de poder evaluar, de poder hacer varias cosas”

Tal como se aprecia, el profesor presentó dificultades para evaluar, pues se negoció entre los alumnos y el mismo docente reducir ciertas actividades (exámenes, ensayos y foros), debido a la carga académica que presentaban con otro profesor de la fase. Esta flexibilidad del profesor para con sus alumnos también se debe a la situación actual y al llamado de las autoridades educativas para reducir dicha carga, manifiesta:

Profesor: *“Se hace un llamado de parte del coordinador, escrito, firmado y enviado a todos los profesores [...] donde se hace énfasis en la flexibilidad ante la situación del contexto de la pandemia y el reconocimiento de las desigualdades que existen entre la población de alumnos y [...] profesores [...] Entonces, ahora los alumnos me dicen: “profesor, no queremos examen, no queremos ensayo, no queremos esto, no queremos lo otro. Es decir, negocian la situación y yo creo que, de alguna manera también identificados con la realidad en términos de mensaje de las Autoridades Universitarias...”*

Los alumnos, al sentirse estresados por la carga académica de otra de las fases del trimestre se pueden sentir identificados con el mensaje de las autoridades dirigido hacia todos los docentes; por tal razón, los estudiantes negociaron con el profesor de la fase teórica (en términos de evaluación) las actividades académicas a entregar con él. Esto, como se menciona anteriormente, supuso una dificultad para el docente, dado que éste ya contaba con un programa específico para el grupo donde estipulaba la forma de evaluación y, ante eso, se vio en la necesidad de modificarlo. Expresa:

Profesor: *“[...] Esa es una calificación [mapas conceptuales], la otra es una exposición que vale un porcentaje que se considera como parte de la participación y es la parte fundamental cuando exponen. Entonces, las primeras exposiciones fueron individuales y fueron bajo una rúbrica muy estricta, que también consultan en la plataforma, y esa la voy evaluando en el momento que iban exponiendo [...] Tengo que calificar de alguna manera, no obstante, uno también toma notas, esto no lo llevo en la Plataforma Moodle...”*

Las actividades académicas que utilizó el docente de la fase teórica para evaluar a los estudiantes de este grupo (SI03S) son: mapas conceptuales, exposiciones y participación en clase. No obstante, tuvo conflicto para evaluar la participación en clase de los alumnos, pues la mayoría de éstos no interactuaba ni participaban de manera activa, afirma el docente:

Profesor: “[...] Son cuestiones que ahorita yo no he encontrado cómo calificar la participación en las discusiones porque en el último mes, por ejemplo, estuvimos trabajando ya no en exposiciones individuales, eran mesas de debate [...] O sea, todavía les falta a los alumnos asumir ese papel de participar... Es otra forma en que yo empecé a evaluar la participación [mesas de debate] en las salas de Zoom, esa es otra modalidad”

Frente a esta situación, el profesor manifestó tratar de realizar ciertos ejercicios en clase (mesas de debate) con la intención de que todos los estudiantes pudieran participar activamente y así poder evaluarlos:

Profesor: “[...] Se supone, el mayor tiempo de diálogo debe ser por parte de los alumnos que del profesor. Sin embargo, esto ha sido muy difícil que se logre... Haciendo tal vez equipos, entre ellos que platicuen, que discutan sobre un tema y luego sinteticen se logra un poco más de tiempo de participación del alumno, pero uno como profesor quiere interactuar con el alumno, pero para eso necesitan participar los alumnos. Entonces, uno a veces busca distintas maneras de cómo hacer que el alumno participe más y se involucre más sobre los temas que se discuten...”

Inclusive, con el objeto de que los alumnos participen más durante las clases el profesor no les realiza una evaluación rigurosa en la forma en que se expresan al momento de participar o exponer e interactuar en el seminario, punto que se abordará en el capítulo cuatro. Si bien, el profesor considera la participación en clase como un aspecto importante dentro de la evaluación formativa del estudiante, también muestra ser consciente de los diversos elementos que pueden influir en la poca participación de los alumnos:

Profesor: “[...] Si no participa mucho [el estudiante] por cualquier situación porque a veces hay gente que no le gusta participar, hay gente que tiene mucho temor al escenario y se le olvidan las cosas... A todos nos pasa, entonces eso es común y hay que irse habituando, ¿cómo eliminar esa parte?, ¿cómo eliminar ese temor?, ¿cómo empezar a usar un lenguaje más adecuado, un lenguaje más preciso? [...] En la práctica, yo no veo otra forma, sólo en el entrenamiento de la práctica se logra...”

Como expresa el docente, la poca participación e interacción en clase puede deberse a ciertos sentimientos (temor, estrés, angustia, etc;) que se generan en los alumnos al realizar algunas actividades académicas frente al grupo; pero, él lo refiere como una situación que puede ocurrirle a cualquiera. Lo anterior, puede referirse a la teoría de Goffman sobre transmitir impresiones incompatibles de lo que se desea fomentar en los espectadores o interlocutores donde, al representar un rol o papel como estudiante, se pueden mostrar episodios o actitudes no controladas por los alumnos en diferentes situaciones (actividades dentro del aula). El docente plantea que la forma de eliminar este tipo de sentimientos cuando se realizan ciertas actividades académicas por los estudiantes es habituarse a participar. Esto lo confirma el comentario de una alumna:

Alumna Grecia: “Ah, cuando expongo sí me siento más segura, porque... pues ya se que tengo que preparar bien mi exposición, y así [...] Pero por lo general, en las exposiciones me siento segura, a veces un poco nerviosa al principio... no sé porque me genera eso... porque cuando es presencial las exposiciones, pues es como... es normal... no me genera ningún tipo de estrés [...] pero últimamente que lo he notado en línea, si me trabo al hablar, no sé a que se deba, pero sí... no soy tan fluida, como lo hago presencialmente, entonces, no sé a que se deba [se ríe] eso sí me pasa [...] Y cuando... una persona participa y está de acuerdo, o sea, bueno, pienso igual que esa persona, pues... ocupo: “como para complementar...” y eso me hace sentir bien, me siento segura, este... no sé... hasta siento felicidad por decir que estoy participando. Cuando son preguntas este... sí, a veces me siento como... un poquito angustiada por decir: “híjole no sé o no estoy segura”, o sea, a veces me genera un poco de inseguridad. Y en otras ocasiones cuando nadie participa y solamente somos 2 o 3 los que participamos, pues sí... me genera estrés por lo mismo de... sentirme con la necesidad de participar, es decir, buscar una participación o... este alguna duda o eso para que... esos huecos que se quedan en silencio... son incómodos [tono de desagrado] como

de... nadie está prestando atención o nadie quiere decir nada, o así, entonces, como que eso... me estresa..."

La alumna Grecia, por un lado, menciona sentirse más segura al exponer, porque prepara debidamente la lectura para su presentación en clase; pero al estar en modalidad virtual se ha percibido más nerviosa que en las clases presenciales. Por otro lado, al participar, sus sentimientos dependen de la situación que se propicia durante las sesiones. En otras palabras, cuando participa en pos de complementar la intervención de sus compañeros indica sentirse más segura y entusiasmada; al contrario de cuando nadie participa, donde se siente estresada debido a los silencios que se generan.

En conclusión y a partir del discurso del docente y las estudiantes, la experiencia en la interacción virtual se percibe de manera diferente. Para el docente, esto ha significado una experiencia novedosa, positiva, ventajosa, pues, las herramientas tecnológicas diversifican (en cierta medida) las interacciones del profesor y los alumnos; también resalta dos de los obstáculos a los que se enfrentó en esta modalidad: dificultad de los estudiantes para utilizar dichas aplicaciones tecnológicas y la poca regulación sobre la nueva modalidad virtual por parte de las autoridades universitarias. En contraste, las alumnas conciben la experiencia como una actividad tediosa, en términos de un espacio o mobiliario específico para tomar las clases e, incluso, por las distracciones que pueden generarse en el ambiente del hogar. Además, para las estudiantes, esta experiencia resulta limitada porque no pueden relacionarse de manera física con sus compañeros y profesor.

Sobre esto, el docente y las alumnas perciben una poca interacción y participación durante las sesiones de clase; sin embargo, el docente destaca que este problema de interacción se encuentra presente desde la modalidad presencial y refiere varios aspectos por los cuales los estudiantes pueden tener una limitada participación en la modalidad virtual, entre ellos: la situación actual por la pandemia, el discurso de la institución académica (UAM) y la carga académica de los estudiantes en otras fases. Ante esto, el profesor se mostró flexible y modificó su programa de evaluación.

Otra conclusión es que los alumnos presentan diferentes sentimientos que pueden influir en la mínima interacción de clase; por ejemplo, dos de las alumnas que

mantuvieron sus cámaras encendidas refieren sentimientos de estrés, pues perciben el hecho de tener su cámara encendida como un “compromiso forzoso” para participar, en comparación con sus compañeros que mantienen su cámara apagada. Y en efecto, el profesor atribuye a la poca participación de los estudiantes los sentimientos de miedo, pánico escénico u otros.

En este sentido, el docente concibe la dinámica del seminario como un proceso de aprendizaje y, a su vez, de evaluación formativa indispensable para el desarrollo profesional del alumno. No obstante, le resultó difícil evaluar en esta modalidad la participación de los estudiantes, ya que la mayoría se negaba a participar, aun cuando implementó diversas estrategias académicas.

3. Los tipos de participación en clase y la actitud lingüística del docente: Su influencia sobre el uso del lenguaje en los estudiantes.

Como mencionamos en el apartado metodológico, llevamos a cabo cuatro sesiones de observación no participante durante las sesiones de clase teórica. En un inicio nuestra línea de investigación estaba enfocada en las actitudes lingüísticas de los profesores hacia los códigos sociolingüísticos de los alumnos; pero, al analizar las sesiones de observación nos percatamos que estos códigos no se observan de manera pura en los estudiantes, más bien, los alumnos presentan distintos usos del lenguaje o variantes en el habla dependiendo del tipo de participación y la relación e interacción que tienen con el profesor a cargo del aula.

Recordemos en Bernstein, el planteamiento de que los códigos sociolingüísticos tienen ese carácter de códigos porque revelan una posición social y marcan un cierto uso del lenguaje; sin embargo, lo que observamos en los estudiantes es que, si bien, se presentan elementos de lo que llama Bernstein código restringido, también se presentan elementos del código elaborado. Por ello, desarrollamos en este capítulo los tres tipos de participación que se distinguen durante las sesiones de observación: 1) participaciones acordadas, 2) participaciones dirigidas y 3) participaciones espontáneas.

Todas las participaciones y exposiciones dentro de este seminario son un acuerdo entre profesor-alumno al inicio del trimestre, plasmado en el rubro de evaluación¹¹, ambos dentro de un mismo porcentaje (treinta y cinco por ciento), entendiéndose que los alumnos no solo deben exponer, sino participar activamente durante todas las clases ya que forma parte de su evaluación trimestral. Cabe destacar que, en la primera de ellas, existe una cierta obligación (todos los alumnos deben exponer sin excepción) en comparación con las otras participaciones que tienden a ser más libres, es decir, los alumnos no se sienten comprometidos a comentar o intervenir durante la clase.

Para las exposiciones, el docente asigna los temas de la bibliografía a cada uno de sus estudiantes al inicio del curso para que ellos puedan prepararlas en tiempo y forma, además les proporciona una rúbrica con los puntos generales que deben abordar en cada presentación, tal como:

- Exponer la bibliografía del autor centrándose en la corriente sociológica que representa (2 puntos).
- Presentar el contexto de la obra en la producción del autor, destacando la relevancia de esta y ubicando el contexto espaciotemporal en el que fue escrita (2 puntos).
- Ubicar los diferentes autor(es) o corriente(s) con las que discute el autor de la obra, estableciendo un claro mapa conceptual espacio-temporal de los mismos (3 puntos).
- Presentar la estructura de la obra y de la parte que se expone, utilizando un manejo claro del lenguaje y conceptos, además de exponer claramente el mapa conceptual del texto y destacar las hipótesis o paradigmas principales y secundarios de forma breve con el fin de realizar una propuesta (5 puntos).
- Abordar de manera creativa el tema, incluyendo referencias y fuentes de información diversas y apropiadas que mejoren la comprensión de la argumentación (3 puntos).
- Y presentar la exposición en tiempo y forma mediante Prezi o Powerpoint (3 puntos).

¹¹ Ver en el apartado de Anexo página 64.

Los alumnos al realizar este tipo de participación durante sus clases reflejan ciertas particularidades en su uso del lenguaje. Entre los aspectos más comunes encontramos: lenguaje más académico (utilizan más conceptos sobre las lecturas abordadas u otros autores), fluidez verbal regular (titubeos), tono de voz más elevado y tembloroso, ritmo lento al hablar, en ocasiones no concluyen frases o ideas, presentan dificultad para explicar los argumentos del autor, pero son más concisos con los conceptos que aborda la lectura. El caso del estudiante Christian lo ejemplifica:

Exposición de Alumno Christian: “[...] el carácter social que se describe como la forma en que se estructura la energía humana a fin de que motive al campesino en su trabajo y [titubea] emm [titubea] en su capital [...] el agricultor moderno cup [no termina la frase] dice [el autor] que amm [balbucea algo] aamm van van am, más bien son otras cosas...”

Exposición del Alumno Christian: “[termina de leer] pues esta parte como ya lo hemos visto, en la... eeh... como por ejemplo con el campesino tradicional, pues están muy arraigados aamm... o sea... no se como explicarles, las costumbres o las tradiciones entonces son más complicados, el cambio, y el cambio que se ocupo es una de las principales razones... eeh... unas principales razones, que, que por las que decidieron hacer esto, es decir, ampliar las condiciones socioeconómicas a la investigación social...”

Durante su exposición el tono de voz del estudiante Christian es fuerte, aunque titubea en algunos momentos; parece no presentar dificultades para leer, pero en ocasiones se le dificulta explicar los argumentos del autor (hecho que hace obvio él mismo); además utiliza conceptos sociológicos como: carácter social con el fin de explicar la personalidad del sujeto de estudio.

Igualmente, se distinguen alumnos que manejan exposiciones más fluidas y concretas, éstos mantienen en movimiento sus manos mientras hablan y miran directamente a la cámara (los que conservan su cámara encendida) e incluso, median su tono de voz:

Exposición de Alumna Ariana: “[Tono de voz medio] Eh... aquí, este, muestra [autor] esta parte del alcoholismo, aquí en esta parte... ehm... el autor señala que al definir como el agrado de alcoholismo se puede hacer énfasis en los aspectos fisiológicos y en los aspectos... ehm... digamos sociales, y pues para esto tomo como la definición de, Keler... oh... Keller, bueno,

dice que el alcoholismo es una enfermedad crónica, manifestada por la acción de beber, ahí se me fue [se ríe] se me fue la... [silencio] puse bebe y era beber [risa] eh perdón...”

La estudiante Ariana realiza una exposición más fluida, su tono de voz es medio, explica los conceptos con base en la concepción del autor, presenta dificultades para la pronunciación de apellidos extranjeros (Keller) y tiene algunas faltas de ortografías en su presentación como beber (la misma alumna lo menciona).

Por el contrario, los estudiantes que presentan menor fluidez se perciben más confusos sobre lo que presentan, tienen dificultad para explicar los conceptos del autor, bajan frecuentemente la mirada hacia sus notas y mantienen sus manos quietas durante sus exposiciones:

Exposición de Alumno Benjamín: *“Bueno él [autor] ... eh... plantea esto... mmm [se traba] dice que [se traba] eh... toda esta unidad representa, está relacionada con el desgaste de esfuerzo físico [silencio] y las ganancias, y las ganancias que son proporcionales al desgaste, ya sea... eh... artesanal, de industria o de granja, cualquier actividad económica... eh... que es un trabajo familiar [se le va la voz] y dice que sí un órgano carece de tierra [se pone a leer] de capital o de mano de obra para de desarrollar su unidad de capital de explotación su empresa tendrá una escala menor [silencio] habrá una proporción entre sus partes y cierta concordancia, con cierta explotación [...] Eh bueno, la organización de la una empresa, la fuerza de trabajo es fijo, porque esta, está presente en la composición de la familia [se traba] y este sujeto, y está sujeto a la [no se le entiende] ehm... a los otros factores de producción, es una relación óptima con este elemento, en esta definición de la empresa de explotación campesina, se fija de una manera armoniosa, pero en el volumen de la familia [se traba] determina el tamaño de explotación y la composición, todos esos elementos [no acaba la idea] en esto también la tierra, los elementos también... eh... pues toda esa, fue, toda la fuerza de trabajo de la familia... eh... emm... debe ser explotada [titubea] explota [titubea] debe ser explotada por la unidad...”*

En este caso es perceptible que, al exponer o leer, el estudiante Benjamín realiza algunas pausas largas al hablar, repite con frecuencia la palabra “eh”, se le dificulta pronunciar unas cuantas palabras y titubea al hablar, deja inconclusas algunas ideas u oraciones, presenta una fluidez verbal media y su tono de voz es alto. Igualmente,

es perceptible que el alumno comprende lo que está presentando, sin embargo, tiene dificultad para explicar los argumentos del autor al resto de clase.

Las exposiciones parecen ser evaluadas a más detalle por el profesor en comparación de las otras participaciones, pues el profesor realiza apuntes durante cada una de las exposiciones sin excepción, además realiza algunos comentarios a los alumnos durante o al final de la presentación. Un caso donde se percibe un comentario durante la exposición es con la alumna “Guadalupe”, la cual se extiende más de lo debido y el docente le hace un comentario para respetar el tiempo destinado para cada presentación:

Profesor: *“Si pudiéramos ir concretando más rápido, acuérdate que habíamos quedado entre 10 y 15 minutos por exposición y ya pasaron 17...”*

Otro caso donde se percibe un comentario del docente es al final de la presentación de la alumna “Ariana”, resaltando la creatividad con la que la alumna aborda el tema, pues utiliza los conceptos de forma dinámica, es decir, los presenta en un mismo mapa conceptual, entrelazándolos con el fin de presentarlos como parte de una misma concepción y no como ideas aisladas:

Profesor: *“Muy buena exposición, excelente exposición, me gustan esas exposiciones, creativas”*

El segundo tipo de participación son aquellas donde el profesor da una pauta a los alumnos para abrir el diálogo en clase y mantener una participación activa. En las participaciones dirigidas se da una participación más libre por parte de los estudiantes en comparación con las exposiciones, donde podemos distinguir algunas características frecuentes en los estudiantes: lenguaje menos académico (abordan más ejemplos de la vida cotidiana o concepciones propias), mejor fluidez verbal, tono de voz medio y menor precisión al expresarse. Para ejemplificar, se distingue en la sesión dos que el profesor realiza una pregunta hacia todos los alumnos presentes con el fin de abrir el diálogo en clase:

Profesor: “[...] ¿A quién le decimos pobres? [pequeño silencio] ¿A quién le decimos pobres? [silencio más prolongado] Eso aún no lo hemos contestado, ¿quién es pobre?”

Al hacer esta pregunta, los cinco alumnos que tienen su cámara encendida cambian su expresión facial, es decir, abren más los ojos; su postura es más derecha (ya no están encorvados); mueven los labios de un lado a otro o comienzan a reír; otros miran directamente a la cámara o revisan sus notas. A los pocos segundos de que el maestro repite la misma pregunta por última vez, algunos de estos estudiantes (“David” y “Raquel”) inician la participación:

Profesor: “[...] nos acercamos a Bourdieu, ¿no? ¿Qué planteaba Bourdieu? recordando en otros módulos que han llevado, [silencio] ujum [silencio más prolongado] si un elemento poco capital, ¿Qué diría Bourdieu ante ese capital, ¿Qué queda de ese poco capital?, o sea, ¿El que no tiene ese capital ya es pobre en sí? [silencio] entonces, eh, ¿la pobreza es capital o poco capital?”

Alumna Raquel: “[Tono de voz alto] Yo, yo creo que sí, no, en la cuestión de que no tienen la capacidad de ahorro no, si apenas tienen lo mínimo para subsistencia de comida, pues menos capacidad de ahorro y eso también te genera, pues falta de liquidez en el momento no, entonces yo sí creo que hay como menos, menos, perdón, menos oportunidades”

Profesor: “Mmm ... ajammm, muy bien Raquel, esa es una muy buena aportación, efectivamente aquí está el punto, conciencia, pero, o sea, la cultura no sólo es condición material [...] sí David adelante”

Alumno David: “Este, conforme a su pregunta...”

Profesor: “Sí”

Alumno David: “[Tono de voz medio] No hace más de 2 siglos que hemos manejado el concepto tercermundista ¿por qué México sería tercermundista? por eso a mi en lo particular, no me gusta manejar términos, porque no me gusta encasillar todo, por eso tenemos que decir que entendemos por pobreza”

Profesor: “Muy bien David, ¿Alguien más quiere participar?”

En esta participación se observa que hay una variación en el tono de voz de ambos alumnos, donde la alumna “Raquel” es quien eleva más su voz, mientras que el alumno “David” mantiene un tono de voz medio. No obstante, ambos se enfocan en dar una respuesta desde su propia concepción a lo que el docente pregunta, en otras

palabras, utilizan un lenguaje menos técnico pues, al responder, dejan regularmente de lado los conceptos de la lectura. Asimismo, los alumnos presentan una mejor fluidez verbal, aunque la alumna “Raquel” parece tener más dificultades para expresar sus ideas.

Como se percibe, en las participaciones dirigidas las preguntas que el docente realiza son abiertas, es decir, hace la pregunta para todo el grupo. No obstante, en otras ocasiones, realiza preguntas directamente a algunos alumnos, mencionando sus nombres. Tal es el siguiente caso:

Profesor: “[...] ¿A quién se elige mayordomo? Si se dieron cuenta, ¿a quién se elige, Ariana?”

Alumna Ariana: “[Pasa aproximadamente 1 minuto hasta que la alumna responde] [Comienza con un tono de voz medio y dudoso] Por lo regular a los mayordomos se eligen a las personas que tienen un poquito de más dinero que las demás para ofrecer comida y esas cosas”.

Para esta participación la alumna “Ariana” demora alrededor de un minuto para responder, mientras esto sucede, se mantiene quieta mirando fijamente a la cámara y mueve los ojos hacia arriba, posteriormente enciende su micrófono. Al hablar, presenta una mejor fluidez verbal, un tono de voz medio y, aunque al principio se nota dudosa, termina su idea enfocándose en su propia concepción o experiencia.

Por último, en las participaciones espontáneas, al igual que en las participaciones dirigidas, los alumnos intervienen de forma más libre durante toda la clase; no obstante, durante las sesiones de observación este tipo de participación se limitó a las dudas sobre el tema o conceptos específicos que los estudiantes expresaban al profesor. Por ejemplo, al finalizar la exposición del alumno “Christian” en la sesión dos, la estudiante “Ariana” externó una duda acerca de un concepto que no entendía, otros alumnos también manifestaron dicha duda. El profesor, mientras tanto, asentía con la cabeza y, al momento de querer iniciar la explicación, algunos estudiantes intervinieron con el fin de aclarar la duda entre todos (creando una participación fluida entre cuatro alumnos):

Alumna Ariana: “Sí profesor, yo tengo una duda, a mi se me dificulto entender sobre el concepto de carácter dinámico, no se si me lo podría explicar”

Profesor: “Uhm... ujum... sí Ariana...”

Alumno Christian: “...Profesor, justamente esa parte psicoanalítico esta como que, muy complejo, medio complicado de analizar, es mucho de psicoanálisis, yo no estoy familiarizado con eso...”

Alumna Grecia: “Es que esta parte que habla del psicoanálisis es lo que trata de ver, como lo dice en la lectura, ver el carácter que tiene el campesino, pero también tiene que ver... ehh... con toda esta parte que habla Freud, de los lazos de la madre por ejemplo, de estos tipos de... eeh... características que hacen que tengas, este, de estos tipos de características que hacen que tengas, este como diferentes, pues sí, diferentes categorías de ver el carácter del campesino”

Profesor: “Muy buena partición Grecia, gracias, ¿algún otro comentario?”

Alumno David: “O sea sí, lo que se quiere analizar es el carácter, como dice mi compañera Grecia, es decir, analizar sus actitud y pensamientos, era sus pensamientos hacia su realidad, ¿no?”

Profesor: “Bien David, haber alguien más quiere comentar, por favor [silencio] ¿alguien?”

Alumno Christian: “Sí, yo, es una forma de ver dos cosas, es decir, lo industrial y el campo, lo tradicional, estas visiones de cómo sería, y cómo quizás se comportan las dos partes, ¿no?, como se muestra a un campesino con sus tradiciones muy arraigadas...”

Profesor: “Sí gracias, no se si sientas ya la aclaración de tu duda ...”

Alumna Ariana: “...Sí profe, ya me quedó más claro”

Como se observa, la participación se torna más fluida y continua (no titubean) por parte de todos los alumnos, su tono de voz es medio y utilizan un lenguaje menos técnico. Esto puede justificarse mediante la concepción sobre “comunidad del habla”, explicada en el capítulo uno; ya que los estudiantes forman parte de una misma comunidad del habla, en este caso estudiantes en proceso de aprendizaje. Y, al compartir un uso del lenguaje similar, su intervención es más amplia y fluida. Sin embargo, identificamos un caso particular en el cual la alumna “Grecia” es la única en esta participación que utiliza un lenguaje más académico, pues menciona conceptos, autores o ciertos aspectos tocados anteriormente en las lecturas. Durante las sesiones de clase se pueden observar participaciones por parte del docente de aproximadamente veinte o treinta minutos. En ellas, el profesor habla continuamente y sólo en breves momentos dirige preguntas hacia los alumnos o menciona si alguien quiere comentar algo más, pero, al no recibir ninguna respuesta, continúa

comentando por otro lapso de tiempo. En este sentido, existe una mínima participación por parte de los estudiantes, destacando que son los mismos alumnos los que participan en casi todas las clases (alumnos “Ariana”, “Grecia”, “David”, “Raquel”).

Ahora bien, en las cuatro sesiones de observación, además de distinguir los tres tipos de participación, encontramos que el uso del lenguaje de los alumnos varía según el tipo de participación. Enseguida, comparamos el uso del lenguaje en dos tipos diferentes de participación de un mismo alumno:

Exposición del Alumno Christian: “[...] el carácter social que se describe como la forma en que se estructura la energía humana a fin de que motive al campesino en su trabajo y [titubea] emm [titubea] en su capital [...] el agricultor moderno cup [no termina la palabra] dice [el autor] que amm [balbucea algo] aamm van van am, más bien son otras cosas [no termina la idea]...”

Participación espontánea del Alumno Christian: “Sí, yo, es una forma de ver dos cosas, es decir, lo industrial y el campo, lo tradicional, estas visiones de cómo sería, y cómo quizás se comportan las dos partes, ¿no?, como se muestra a un campesino con sus tradiciones muy arraigadas...”

Aquí, se aprecia en el alumno un cambio en su uso del lenguaje entre su exposición y participación espontánea. En la primera, utiliza conceptos técnicos (carácter social, capital y agricultor moderno), su tono de voz es medio, su fluidez verbal es regular, presenta dificultades para pronunciar algunas palabras y explicar el argumento del autor, pero es concreto con los puntos del tema que desea resaltar, aunque en ocasiones deja ideas inconclusas. Por el contrario, en su participación espontánea, utiliza un lenguaje menos académico (no emplea conceptos de las lecturas analizadas en clase), su tono de voz es medio, tiene mejor fluidez verbal que durante su exposición (no titubea), pero explica desde su propia concepción. Sobre esto, el docente también observa algunas diferencias en el uso del lenguaje utilizado por sus alumnos cuando éstos exponen y participan:

Profesor: “Sí, son más precisos cuando exponen. Es muy claro, es muy evidente. Cuando están exponiendo, como se prepararon más, leyeron más profundamente que cuando no les toca participar, participan con conceptos, participan con una fluidez más clara, es decir, la

práctica misma, el trabajo académico, los hace más interesantes en sus intervenciones. Cuando no han leído que son casi obligadas para que hablen, para que participen, haber qué opinan, las participaciones empiezan incluso con esta frase: “yo creo” [...] Cuando yo utilizo la frase de: “yo creo” es justificación de antemano a que puedo estar mal y es este temor a la participación y casi todos comienzan así [...] Y sí, comienzan a opinar en un sentido más de su experiencia personal...”

De acuerdo con el profesor, los alumnos varían su uso del lenguaje dependiendo de la actividad académica desarrollada en clase. En particular, cuando exponen suelen ser más precisos, utilizan conceptos de la lectura y tienen fluidez más clara; por el contrario, en las participaciones (usualmente dirigidas) utilizan expresiones o frases como justificación a que pueden estar equivocados (“yo creo...”) y, para el docente, esto refleja una falta de lectura o comprensión deficiente de los conceptos esenciales que se traduce en una interacción mínima durante la clase. Este discurso podría estar relacionado al planteamiento de Goffman donde, los alumnos al exponer adoptan una “fachada” como sociólogos y deben adecuarse a un uso del lenguaje más profesional. Este argumento también lo confirma la alumna Raquel al considerar que el uso del lenguaje varía de acuerdo del público al cual te diriges:

Alumna Raquel: *“Entonces, creo que también es importante el uso de los conceptos en cualquier especialidad, en nuestra carrera no es la excepción, pero si embargo creo que depende del público al que va dirigido, podemos usar un lenguaje un poco más simple, más fácil de entender y creo que también está bien. Creo que más bien con el tipo de público hay que saber qué tipo de lenguaje usar”*

La alumna percibe dentro del aula por lo menos dos “públicos” diferentes: por un lado, se encuentra el profesor y, por otro lado, sus compañeros de clase, ante lo cual considera necesario adaptar su uso del lenguaje. Esto puede ser más imaginario que real; pero, puede explicarse mediante la concepción de las comunidades del habla, pues los estudiantes, al momento de matricularse en la universidad, deben adaptarse a ciertas normas o valores sociolingüísticos y socioculturales que están preestablecidos por la institución educativa; sin embargo, en una misma comunidad del habla convergen diferentes interlocutores, o lo que Goffman refiere como “espectadores”.

Otra concepción que puede explicar la idea de la alumna acerca de cambiar su uso del lenguaje dependiendo del espectador al que se dirige, es la teoría acerca de la socialización secundaria por Berger y Luckmann. Esta sostiene que el proceso de socialización de los individuos se constituye en los procesos de introducción a nuevos roles y contextos sociales, particularmente, al ingresar a diferentes “submundos institucionales” que dependen de la estructura social y la división del trabajo; y si bien, el individuo pasa por una primera etapa (socialización primaria), esta nunca termina y se encuentra abierta para dicha introducción a los nuevos roles en la sociedad (Berger y Luckmann, 2003).

Ahora bien, también distinguimos casos donde los mismos alumnos utilizan una combinación de uso del lenguaje (conceptos sociológicos y expresiones informales) en algunas de sus intervenciones espontáneas o dirigidas. Entre ellos se encuentra el alumno “Christian”, el cual utiliza un lenguaje más técnico al emplear conceptos sociológicos como: hegemonía, cultura de la pobreza, etc; durante sus participaciones dirigidas o espontáneas y expresiones informales como: esta onda, pus, etc:

Participación del Alumno Christian: “ [...] tal vez me suena que tratamos de catalogarlos como en tercer mundo, pus como los países más subdesarrollados, que ellos mismos se catalogan como tercer mundo. También es una visión como desde la hegemonía no, por así decirlo, entonces es como bueno ¿quién está catalogando? y ¿por qué? y pues, esta onda, es muy complejo desde la cultura de la pobreza”

En cambio, se da un caso particular donde una alumna (“Ariana”) no presenta una diferencia tan marcada en su uso del lenguaje durante sus exposiciones y sus demás participaciones:

Exposición de Alumna Ariana: “[...] eh... aquí, este, muestra [autor] esta parte del alcoholismo, aquí en esta parte... ehm... el autor señala que al definir como el agrado de alcoholismo se puede hacer énfasis en los aspectos [se trava] fisiológicos y en los aspectos... ehm... digamos sociales, y pues para esto tomo como la definición de, Keler... oh... Keller, bueno, dice que el alcoholismo es una enfermedad crónica, manifestada por la acción de beber, ahí se me fue [se ríe] se me fue la [silencio] puse bebe y era beber [risa] eh perdón...”

Participación Alumna Ariana: “Desde la niñez y obviamente con el carácter de los padres se va formando este individuo no, por ejemplo decían que... eh... bueno al principio el niño es como... mmm... como decirlo [silencio] mmmm, ay cómo se dice... aamm... pues como que le aplauden todo y así...”

Profesor: [El profesor asiente la cabeza y sonríe]

Alumna Ariana: “Para mi lo más importante que puedo destacar, son los términos... eh... de unidades consumidoras y trabajadoras que van a tomar más importancia en otros capítulos, y pues por ejemplo, ahí una parte donde dice que... eh... por ejemplo...”

Ambas participaciones de la alumna “Ariana” se percibe un uso del lenguaje más técnico, es decir, utiliza conceptos y hace referencias a las lecturas analizadas en clase como: unidades consumidoras y trabajadoras o alcoholismo; su tono de voz es medio; su fluidez verbal tiende a ser buena, pero en ocasiones titubea; es concreta al explicar y algunas veces repite mucho las palabras como: “ehm” y “pues”.

Como se menciona anteriormente, llegamos a percibir que el uso del lenguaje de los alumnos no depende de uno u otro código sociolingüístico (elaborado y restringido), más bien, éste varía dependiendo del tipo de participación. En la siguiente tabla se enmarca de forma general las diferencias más notables con respecto al uso del lenguaje oral de los alumnos durante las exposiciones y las participaciones:

Uso del lenguaje en exposiciones	Uso del lenguaje en participaciones dirigidas y espontáneas
<ul style="list-style-type: none"> → Lenguaje más académico donde utilizan conceptos o términos sociológicos. → Fluidez verbal regular, es decir, presentan titubeos al hablar. → Tono de voz elevado y tembloroso → Ritmo lento al hablar. → Frases o ideas incompletas. → Dificultad para explicar los argumentos del autor. → Precisión en el abordaje de los 	<ul style="list-style-type: none"> → Lenguaje menos académico, es decir, abordaje de ejemplos de la vida cotidiana o concepciones propias. → Mejor fluidez verbal. → Tono de voz medio. → Menos precisión al expresarse verbalmente.

conceptos vistos en las lecturas.	
-----------------------------------	--

Elaboración propia.

Para una mejor comprensión de las diferencias que se perciben en el uso del lenguaje utilizado por los estudiantes en el salón de clases, retomamos el caso específico del alumno “Christian”:

Uso del lenguaje del alumno Christian en exposición	Uso del lenguaje del alumno Christian en participaciones dirigidas y espontáneas
<ul style="list-style-type: none"> → Utiliza conceptos sociológicos como: carácter social, capital y agricultor moderno → Su tono de voz es medio, es decir, ni muy alto ni muy bajo → Su fluidez verbal es regular, es decir, titubea o balbucea y utiliza la expresión “aamm”, además de no terminar ciertas palabras e ideas: <i>“[...] el agricultor moderno cup [no termina la palabra] dice [el autor] que amm [balbucea algo] aamm van van am, más bien son otras cosas [no termina la idea]...”</i> → Es más concreto con los puntos del tema que desea resaltar 	<ul style="list-style-type: none"> → Utiliza un lenguaje menos académico, no emplea los conceptos vistos en clase, es decir, explica desde su propia concepción → Y además tiene mejor fluidez verbal, es decir, no titubea al hablar: <i>“[...] Es una forma de ver dos cosas, es decir, lo industrial y el campo, lo tradicional, estas visiones de cómo sería, y cómo quizás se comportan las dos partes, ¿no?, como se muestra a un campesino con sus tradiciones muy arraigadas...”</i> → Su tono de voz es medio

Elaboración propia.

Adicionalmente al tipo de participación, el uso del lenguaje también se ve condicionado por la interacción profesor-alumno y las reacciones o actitudes del docente durante las sesiones. Por lo general, esta interacción es mediada por el profesor con el fin de mantener una participación activa y amena, para lo cual insiste a sus estudiantes de permanecer con las cámaras encendidas e intervenir en la discusión de clase. Se percibe que, al terminar las exposiciones en todas las sesiones

de observación, el docente siempre pide a los alumnos realizar comentarios y encender sus cámaras, cuestión que se puede percibir en la sesión cuatro:

Profesor: *“Jóvenes sí les pediría de favor que enciendan sus cámaras para vernos bien y poder opinar mejor.”*

Profesor: *“[...] estas Yuriko como sólo veo tu nombre, no sé si estas o te fuiste a echar un taquito...”*

Alumna Yuriko: *“No, sí profesor, si estoy”*

Profesor: *“Ah Okay...”*

Ante la negativa del grupo para comentar las presentaciones y encender las cámaras, el profesor frunce ceño, mira con detenimiento a la cámara, mueve la boca de un lado a otro y acerca la mano a su boca, posteriormente, expresa con voz firme:

Profesor: *“¿Nadie va a comentar? [silencio prolongado] Para comenzar la otra exposición [silencio prolongado] ¿no? Bueno, la siguiente exposición, por favor”*

No obstante, en algunos casos el profesor también alienta a sus alumnos con ciertas frases chistosas para que participen cuando terminan las exposiciones o cuando él termina de comentar/explicar las lecturas:

Profesor: *“[Termina de dar su comentario] bueno ahí lo dejo yo, no sé si alguien quisiera agregar algo más o cuestionar, porque se vale, con toda confianza, aquí hay libertad de expresión, yo no tengo a la Secretaría de la Función Pública... [sonríe]”*

Alumnos con cámaras encendidas: *[se ríen]*

Profesor: *“...Ni tengo al SAT para perseguir a nadie no, por aquello que, jajaja, ya saben no, aquí sí hay una plena libertad de expresión [sonríe] no hay represalias [sonríe] la calificación no tiene que ver con la discusión, es otra cosa jajaja, ¿no hay comentarios? bueno...”*

Por otro lado, se percibe que el profesor denota ciertas expresiones faciales o reacciones que denotan confusión ante las exposiciones o participaciones de sus estudiantes como: desviar la mirada de la pantalla, fruncir el ceño, tocarse la barbilla, mover la nariz, asentir o negar con la cabeza, acercarse a su pantalla, tocarse la frente, ajustarse los auriculares, etc. Un caso particular se da durante la presentación

de la alumna “Raquel” (sesión dos), donde el profesor mantiene una expresión facial de confusión (mueve los ojos, acerca su oído a la pantalla, se rasca la cabeza y mira hacia la cámara con atención). Momentos después, el docente toma la palabra y expresa con sus palabras lo que intenta explicar la alumna:

Exposición de Alumna Raquel: “[...] pues en la cuestión del carácter, la que usted comentaba no, del miedo de [se traba] de tener ciertas restricciones no, por ejemplo lo del mal del ojo no, yo recuerdo mucho eso no, que el miedo al conflicto no [no termina la idea] creo que lo está poniendo en ese [titubea] en ese término de la cuestión de la pobreza no...”

Profesor: “Ajam, ah...”

Alumna Raquel: “... la idea de ser dominados no, por una idea de la cuestión más ideológica no. Tanto práctica como ideología no, bueno eso es lo que yo opino, o no sé”

Profesor: “O sea, que sería lo que dice Raquel, que estamos frente... ahm... una definición de cultura y subcultura, es decir, la cultura es como enfrentamos todo no, todas las adversidades, las disputas y las distintas formas en que el hombre enfrenta la adversidad...”

Es importante destacar que el docente no interviene en ningún momento en la presentación de la alumna “Raquel”; únicamente le hace un comentario al final: “buena exposición Raquel, gracias”.

Otro caso singular se da durante la sesión cuatro, cuando la alumna “Ariana” expresa tener una duda sobre un concepto, por lo que el docente se prepara para auxiliarla, no obstante, algunos estudiantes intervienen antes de que esto suceda e intentan explicar de manera conjunta la duda. Esto causa que el docente muestre expresiones faciales peculiares, tal como: fruncir el ceño, mover la cabeza de un a lado a otro, poner su mano en la boca, entrecerrar sus ojos y acercar su oído a la pantalla. Además, expresa oralmente su confusión:

Alumna Ariana: “Sí profesor, yo tengo una duda, a mi se me dificulto entender sobre el concepto de carácter dinámico, no se si me lo podría explicar”

Profesor: “Uhm... ujum... sí Ariana... [intervienen los alumnos “Christian”, “David” y “Grecia”]”

Profesor: “...Sí gracias, no se si sientas ya la aclaración de tu duda ...”

Alumna Ariana: “...Sí profe, ya me quedó más claro”

Profesor: “No pues, yo no, yo me quedé más confundido, jajaja”

Cabe resaltar que, al final de casi todas las exposiciones el docente solo se limita a comentar: “muy buena exposición” o “gracias” y no muestra ninguna expresión facial; en ocasiones responde “sí”, “ajá” o asiente con la cabeza hacia la cámara y tiende a mirar con frecuencia hacia otra dirección. Asimismo, se observa que en las exposiciones de sus estudiantes, el docente no corrige los errores ortográficos o de acentuación en las presentaciones o la forma en que éstos se expresan oralmente, aunque sí realiza algunas anotaciones desde otro dispositivo electrónico y los auxilia cuando se les dificulta pronunciar alguna palabra o nombres de autores.

Ante la combinación de conceptos técnicos de la licenciatura y expresiones informales que utilizan los estudiantes durante las exposiciones y participaciones, no se percibe en el profesor ninguna expresión facial ni realiza comentarios al respecto, mucho menos una crítica (estos puntos se tratarán mejor en el capítulo 4). Se limita a realizar comentarios parecidos al siguiente:

Profesor: *“Sí, tienes toda la razón y estoy de acuerdo contigo Christian, porque es muy difícil catalogar...”*

En las participaciones dirigidas o espontáneas de los alumnos, el docente siempre sonrío con dirección a la cámara y realiza expresiones verbales, como: “ujum, ajá, umm, así es, está bien, sí, etc.” Un ejemplo de ello es el siguiente caso durante la participación de la alumna “Grecia” en una de las sesiones:

Alumna Grecia: *“Y algo que podríamos explicar en esta parte es, no sé cómo se maneje esto, pero son como experiencias de vida que a final de cuentas que, como tiene dinero pues sí ha habido casos que no ganan tan mal, que si ganan bien por hacer lo mismo y se convierten en parásitos [...]”*

Profesor: *“Sí, está bien [sonríe] está bien”*

Alumna Grecia: *“[...] Es lo que mencionaba yo hace rato, son personas conformistas [...] No sé si han visto la película Parásitos...”*

Profesor: *“Así es, buenísima película [sonríe] excelente película, véanla... [profesor se ríe ligeramente]”*

Se distingue que las reacciones o actitudes de profesor hacia las participaciones de algunos estudiantes puede influir en la forma en que éstos expresan un punto de vista

o idea, ya que durante la participación de la alumna “Ariana” en la sesión cuatro, el profesor realiza algunas expresiones faciales de confusión (mueve la cabeza de un lado a otro y la boca hacia el lado izquierdo, se acerca más a la pantalla, etc.) por lo que la estudiante comienza a titubear y, enseguida, menciona que ha perdido la idea:

Alumna Ariana: “Desde la niñez y obviamente con el carácter de los padres se va formando este individuo no, por ejemplo decían que... eh... bueno al principio el niño es como... mmm... como decirlo [silencio] mmmm, ay cómo se dice... aamm... pues como que le aplauden todo y así...”

Profesor: [El profesor asiente la cabeza y sonríe]

Alumna Ariana: “Para mí lo más importante que puedo destacar, son los términos... eh... de unidades consumidoras y trabajadoras que van a tomar más importancia en otros capítulos, y pues por ejemplo, ahí una parte donde dice que... eh... por ejemplo...”

Profesor: [El profesor se muestra confundido y mueve la cabeza]

Alumna Ariana: “...los estímulos que llevan [titubea] bueno [titubea] el principal estímulo que lleva un trabajador se autoexplota es justamente [titubea] esta, como, necesidades familiares...”

Profesor: “[mueve la cabeza de un lado a otro] Bueno, sí...”

Alumna Ariana: “...Bueno algo así [se tapa la boca] se me fue la idea jajaja”

Profesor: “[Sonríe] No, sí, estuvo bien tu comentario Ariana...”

Esta situación se confirma con lo señalado en las entrevistas por el docente y una de las estudiantes:

Alumna Raquel: “Con el profesor de teoría a veces me da un poco de nervios [participar o exponer], no tanto miedo, más como nervios responder porque el profesor sí es como... muy analítico y espera que no divagues, que le respondas directo. Y luego que, hablar y hablar y hablar puede molestar a los compañeros, como de - uhhh -, como de - ya cállenlo - entre el profe o la alumna, luego yo le pregunto un buen de cosas. Entonces, creo que eso también puede incomodar no sólo al profesor sino también a las personas que participan en clase, en este caso, los compañeros...”

Como se percibe la alumna Raquel manifiesta sentirse nerviosa en ambos casos: exposición y participación, esto lo asocia a la actitud que muestra el docente, o sea, al percibirlo como una persona analítica y concisa, siente inseguridad y nerviosismo

para expresarse oralmente en clase. Adicionalmente, también destaca el sentirse con miedo, a causa de la incomodidad que podría generarle al profesor y a sus compañeros, el hablar durante mucho tiempo en clase.

En este marco, las reacciones o actitudes del profesor durante las participaciones o exposiciones de los estudiantes podrían influir en la forma en que los alumnos se expresan oralmente. El docente lo explica de la siguiente manera:

Profesor: *“No, es una lectura que hacemos para interactuar [...] La expresión corporal nos permite interactuar socialmente que es fundamental [...] El alumno, también en algún momento puede leer al profesor, si el mismo profesor ya está fastidiado, si el mismo profesor está decepcionado de su participación [risa breve] puede darse cuenta hasta dónde, agarrar confianza o medirla de otra manera [...] Entonces, si yo no veo la expresión, tengo dificultad para reaccionar; las expresiones son para tomar una decisión de acción [...] Es un elemento que a veces se elimina con esto [interacción virtual]”*

Sobre esto, la actitud lingüística de los docentes, por menos rigurosa que sea hacia sus alumnos puede reflejar valores negativos o positivos mediante expresiones orales o faciales que, a su vez, influyen en el uso del lenguaje de éstos. Al respecto, el docente afirma que la expresión corporal o facial es una lectura fundamental en la interacción social, este se utiliza como un elemento para tomar una decisión de acción ante una situación en específico. Por ejemplo, si el profesor denota cierta decepción o aburrimiento en las exposiciones o participaciones de sus alumnos, o viceversa.

Durante las sesiones de observación, el docente es el que dirige las participaciones la mayoría de las veces; pero, implementa ciertos mecanismos para que los alumnos puedan participar activamente. Además, no corrige a los alumnos los errores ortográficos en sus presentaciones escritas ni la forma en que estos se expresan oralmente; no obstante, realiza constantemente notas en otro dispositivo electrónico (tableta electrónica) y los auxilia cuando presentan dificultades en la pronunciación de palabras o nombres de autores extranjeros.

En definitiva, se contradice nuestro argumento inicial pues, a diferencia de lo que enmarca la teoría, los códigos sociolingüísticos no se presentan de manera pura en la realidad. Los alumnos utilizan diferentes usos del lenguaje durante las sesiones de clase, pero esto responde a otro tipo de aspectos y no específicamente a dichos

códigos. En este sentido, se percibe que los estudiantes varían su uso del lenguaje dependiendo del tipo de participación (exposiciones, participaciones dirigidas y espontáneas), la relación que tienen con el docente y la interacción que se propicia en la clase.

4. El uso del lenguaje de los estudiantes universitarios: Un debate sobre la importancia del lenguaje académico en la comunidad profesional.

Retomando nuestro argumento principal, el uso del lenguaje se encuentra vinculado al proceso de aprendizaje y al conocimiento que los estudiantes construyen a lo largo de su trayectoria académica y, por ende, consideramos relevante hacer hincapié en este capítulo sobre la importancia de utilizar un lenguaje académico, especialmente durante los seminarios.

En efecto, el docente considera relevante utilizar un lenguaje más profesional en el salón de clases; y si bien, en el programa de evaluación lo contempla con un puntaje determinado¹², al momento de la participación de sus alumnos ya no lo evalúa, específicamente por dos razones: uno, la negativa de los mismos estudiantes para participar activamente en los seminarios; y dos, para evitar controversias entre alumno-profesor, porque cuando él corregía a sus alumnos hace algunos años, éstos mostraban algunas molestias.

Respecto al primer motivo expresado por el profesor, menciona tener conflicto para evaluar la participación en clase de los alumnos, pues la mayoría de éstos no interactuaba ni participaban de manera activa, afirma el docente:

Profesor: “[...] Son cuestiones que ahorita yo no he encontrado cómo calificar la participación en las discusiones porque en el último mes, por ejemplo, estuvimos trabajando ya no en exposiciones individuales, eran mesas de debate [...] O sea, todavía les falta a los alumnos asumir ese papel de participar... Es otra forma en que yo empecé a evaluar la participación [mesas de debate] en las salas de Zoom, esa es otra modalidad”

¹² Verlo en el apartado de Anexo.

Frente a esta situación, el profesor señaló implementar ciertos ejercicios en clase (mesas de debate) con el fin de que todos los estudiantes pudieran participar activamente y así poder evaluarlos:

Profesor: “[...] Se supone, el mayor tiempo de diálogo debe ser por parte de los alumnos que del profesor. Sin embargo, esto ha sido muy difícil que se logre... Haciendo tal vez equipos, entre ellos que platiquen, que discutan sobre un tema y luego sinteticen se logra un poco más de tiempo de participación del alumno, pero uno como profesor quiere interactuar con el alumno, pero para eso necesitan participar los alumnos. Entonces, uno a veces busca distintas maneras de cómo hacer que el alumno participe más y se involucre más sobre los temas que se discuten...”

Inclusive, con el objeto de que los alumnos participen más durante las clases el profesor les realiza una evaluación menos rigurosa y no contempla en ésta la forma en que se expresan al momento de participar, exponer e interactuar en el seminario:

Profesor: “[...] Por supuesto que me baso en que demuestren haber leído, ¿cómo me doy cuenta de que habían leído? Bueno, primero que citan partes del texto, conceptos del texto que tratan de desarrollar en sus participaciones... No este discurso improvisado, de un conocimiento empírico común que es muy frecuente. Entonces, no los critico por eso, pero simplemente anoto quién participa de esa manera de sentido común [...] Yo ahí me doy cuenta de que sí leyó, aunque sea una participación breve, medio confusa, la anoto como buena participación, no es que haya sido excelente, el punto es que están en un proceso de aprendizaje”

Aquí, el profesor se enfoca en evaluar un mínimo esfuerzo por leer, discernir y desarrollar conceptos y referencias en sus intervenciones en clase. En este sentido, no critica a aquellos alumnos quienes participan desde la empiria (“sentido común”); aun así, realiza algunas notas u observaciones sobre la forma en que participan los estudiantes; por tanto, no hay una intención explícita por parte del docente para modificar o corregir el uso del lenguaje de los alumnos, pues su actitud lingüística no es severa y da pie a un marco permisible de la lengua. Es decir, los estudiantes pueden utilizar diversos usos del lenguaje o formas de expresarse oralmente en sus

participaciones de clase. No obstante, el docente señala que es importante corregir ciertas expresiones en el ámbito académico:

Profesor: *“Sí, en un principio, hace ya muchos años, corregía la palabra o la forma de expresión... que se los pongo en la rúbrica, el manejo adecuado del lenguaje sobre el tema que se está hablando [...] Y eso caía muy mal, los alumnos lo tomaban mal, eso tiene que ver con la actitud que viene de una formación previa, en que no se les corrige esa parte del lenguaje y claro, yo así empecé con ustedes, la forma de comunicarse es ir construyendo un lenguaje especializado, un lenguaje académico que permita una mejor comprensión de lo que estamos diciendo, pero soy consciente también de que eso es un rezago que traemos, que traen los alumnos...”*

Esta percepción del docente acerca de ya no corregir el uso del lenguaje de sus estudiantes concuerda con la teoría Bersteniana, donde corregir los códigos sociolingüísticos utilizados por los estudiantes sería etiquetar al alumno con una deficiencia lingüística y sociocultural, además de señalar una determinada clase social. Pese a esto, el docente considera importante emplear un lenguaje académico en los seminarios como parte del mismo proceso de aprendizaje de los alumnos, con el cual éstos comienzan a elaborar un lenguaje especializado para tener una mayor comprensión de los temas abordados en la licenciatura. Por tal razón el profesor, durante sus seminarios, realiza intervenciones partiendo de un lenguaje común o conocimiento empírico, con la finalidad de llevarlo a un lenguaje categórico a fin de que sus alumnos tengan un conocimiento más apegado a la epistemología sobre los temas debatidos en clase:

Profesor: *“[...] Entonces lo que yo hago es llevar ese lenguaje común hacia lo categórico y lo epistemológico. En esa medida estoy transmitiendo con el ejemplo, una forma diferente de transmitir los conceptos y no confundirlos...”*

Podemos relacionar este discurso con el planteamiento sobre el “aprendizaje vicario” expuesto por Bandura (Schunk, 2012), donde el aprendizaje ocurre sin que el aprendiz realice una determinada conducta en el momento de aprender. Las fuentes principales de este aprendizaje provienen, precisamente, de observar o escuchar modelos en persona (expresiones verbales, etc.), modelos simbólicos o no humanos

(programas televisivos, videos educativos, etc.), modelos electrónicos (televisión, computadora, etc.), modelos impresos (libros, revistas, etc.). En este caso, el docente prioriza en sus intervenciones un lenguaje académico para que sus alumnos lo escuchen constantemente y, después, lo empleen para conceptualizar y explicar ciertos fenómenos sociales.

Este planteamiento nos deja con una interrogante, en el sentido de si esta forma de enseñanza es la efectiva para el aprendizaje de un uso del lenguaje por los estudiantes o, si los docentes deben ser más proactivos para enseñar un uso del lenguaje académico porque, por un lado, cuando uno corrige la lengua señala una clase social y esto puede ser un proceso incómodo o molesto para el alumno; pero, por otro lado, el uso del lenguaje tanto en la oralidad, y mucho más en la lengua escrita, es importante para que los alumnos sigan desarrollándose en el ámbito académico. Esto implica que, si no se corrige, también se cierran las posibilidades de desarrollo profesional del estudiante.

La percepción de las alumnas es similar a la expuesta por el docente sobre la importancia de utilizar un lenguaje académico en la comunidad profesional en la que se encuentran:

Alumna Grecia: *“Sí es importante, porque nos sirve para realizar los trabajos, ya sea resúmenes o ensayos o este... las mismas participaciones, conocer los conceptos que manejan los autores, este... esto enriquece el lenguaje de la materia, entonces creo que sí importante por eso, y igual para futuros trabajos, entonces entrar en conceptos... mmm dentro de la misma materia es... creo que es una de las cosas más importantes [...] simplemente no entenderlos [los conceptos] y se quedan ahí y no se ocupan, cuando pues... por lo general siempre ocupamos este... conceptos de los autores para explicar algo, entonces... creo que es muy importante...”*

Alumna Raquel: *“Creo que sí, sí, cierta parte ya en el nivel que estamos creo que ya conocemos algunas palabras complicadas que a lo mejor pueden hacer un poco tedioso entender el texto, pero creo también que los conceptos académicos son importantes porque de ahí partimos para la discusión, pero también lo que sí considero es que cuando usas muchos conceptos y muchas palabras raras o rimbombantes pues hace que a lo mejor se pierda un poquito el interés de los compañeros porque muchos no preguntan [...] En el caso*

de las clases, yo creo que está bien hablar con propiedad en cuestión de conceptos, de análisis teórico, del lenguaje académico que se usa en la carrera.”

Como lo hacen notar las alumnas, el uso del un lenguaje académico es fundamental para el enriquecimiento de una identidad profesional como sociólogas, pues comprender los conceptos les ayuda a explicar ciertas problemáticas en la realidad social, así como poder desenvolverse adecuadamente en su trayectoria académica o en el ámbito laboral.

En resumen, el docente dejó de evaluar el uso del lenguaje de los estudiantes en las sesiones de clase, a pesar de que lo había establecido en su programa de evaluación en un inicio, esto por dos razones en especial: la limitada interacción durante el seminario y la molestia generada en los alumnos por la corrección de sus expresiones verbales. Sobre esto, el docente muestra una flexibilidad para con sus alumnos, en un sentido de evaluación y un marco permisible de la lengua; inclusive, se distingue una iniciativa por parte del profesor para implementar ciertas actividades o ejercicios en pos de que todos sus estudiantes participen activamente.

Sin embargo, el mismo docente y las alumnas afirman que es importante un uso del lenguaje académico porque forma parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes, además, les ayuda a forjar una identidad profesional como sociólogos. Sobre esto, el profesor utiliza el “aprendizaje vicario” como una estrategia de enseñanza discreta para construir en el alumno un discurso especializado o uso del lenguaje académico. Esto deja una interrogante acerca de cuál es la forma más adecuada o eficaz para enseñar a los estudiantes un uso del lenguaje académico.

5. Conclusiones

Al momento de intentar relacionar el uso del lenguaje de los estudiantes universitarios en el aula con la teoría Bersteniana, nos percatamos de que este uso del lenguaje no sólo se puede explicar a través de las reglas que enmarcan los códigos sociolingüísticos, sino que intervienen en él más elementos. En este trabajo, distinguimos tres aspectos que influyen en el uso del lenguaje, uno de ellos son los diferentes tipos de participación en las sesiones de clase: exposiciones, participaciones espontáneas y participaciones dirigidas; otro aspecto es la interacción

y relación académica entre profesor-alumnos; y por último, las actitudes o reacciones que el docente presenta ante el uso del lenguaje de los estudiantes.

Durante el análisis de las sesiones de observación, percibimos que el docente presenta ciertas expresiones faciales y verbales pasivas hacia el uso del lenguaje de sus alumnos; éste no corrige los errores ortográficos en sus presentaciones escritas ni la forma en que estos se expresan oralmente, ya sea durante las exposiciones o las participaciones espontáneas y dirigidas que surgen en el seminario. Pese a esto, el profesor constantemente toma notas sobre las participaciones de sus alumnos; sin embargo, dejó de evaluar el uso del lenguaje de los estudiantes en las sesiones de clase, aunque lo había establecido en su programa de evaluación en un inicio, esto por dos razones en especial: la limitada interacción durante el seminario y la molestia generada en los alumnos por la corrección de sus expresiones verbales.

Este estudio resalta la importancia de la interacción profesor-estudiante y las diferentes formas de participación a fin de propiciar una comunicación precisa a través de la participación de los estudiantes durante los seminarios, así como impulsar en los mismos un óptimo desarrollo y práctica del uso de lenguaje académico. Todo esto, propicia un punto de partida para pensar mejor nuestras interacciones y actividades académicas en la comunidad profesional, y no menos importante, en una regulación a nivel institucional sobre la necesidad de incorporar en el Reglamento Escolar elementos que permitan una interacción más concisa, amplia y dinámica entre docente-estudiantes. Así, este texto nos permite reflexionar acerca de la importancia de emplear un uso del lenguaje académico en el nivel superior, ya que es en esta etapa donde se forja una identidad profesional en el educando que le permitirá desenvolverse adecuadamente en el ámbito laboral, o bien, en la continuidad de su trayectoria escolar.

Finalmente, es válido considerar las limitaciones lógicas de este estudio. En particular, se trata de un estudio de caso, sólo se observó y analizó a un grupo específico, por un breve periodo de tiempo y únicamente a nivel superior, tomando en cuenta sólo la licenciatura de Sociología. Además, se aplicaron exclusivamente tres entrevistas semiestructuradas al docente y a dos alumnas del grupo de estudio y, durante este estudio, no se consideró el uso del lenguaje escrito de los estudiantes. Tampoco se consideran en esta investigación variables como: capital cultural, estatus

socioeconómico e historia académica de los alumnos ni la trayectoria académica o profesional del docente, etc.

A partir de este trabajo, se abren nuevas líneas de investigación:

- Importancia de realizar un estudio más amplio y a profundidad sobre el uso del lenguaje de los estudiantes universitarios considerando otras licenciaturas y nuevas variables.
- Problema asociado a la poca participación que presentan los alumnos universitarios durante sus seminarios
- Conocer y ampliar el debate acerca del marco permisible de la lengua por parte de los profesores y la importancia de emplear un uso del lenguaje académico en el nivel superior.
- Conocer y analizar la concepción de la comunidad universitaria sobre una posible regulación institucional ante las modalidades implementadas durante la pandemia.

Anexos

Primera entrevista estructurada al profesor del grupo SI03S

1. ¿Nos puede indicar cuáles son sus criterios de evaluación que utiliza para su grupo?
2. ¿Nos podría comentar y posteriormente proporcionar el calendario de trabajo de su grupo?
3. ¿Podría darnos acceso a las clases virtuales con el fin de realizar las observaciones al profesor y a los alumnos, así como la grabación de las sesiones para un análisis más minucioso?

Segunda entrevista semiestructurada al profesor del grupo SI03S

1. ¿Cómo considera que es la interacción de clase con su grupo en esta nueva modalidad?

2. ¿Para usted que es lo más importante evaluar dentro del seminario en esta modalidad virtual?
3. ¿Qué opina del uso del lenguaje que utilizan sus alumnos en clase?
4. ¿Considera que sus expresiones ante la cámara (inconscientes o conscientes) influyen en la forma en que se expresan sus alumnos durante las participaciones o exposiciones?

Entrevista semiestructurada a los alumnos del grupo SI03S

1. ¿Qué diferencias percibes en la interacción de las clases presenciales y las virtuales?
2. ¿Cómo te sientes al momento de exponer y participar? (Te sientes nervioso, tranquilo, preocupado, etc.)
3. ¿Crees que es importante utilizar un lenguaje académico durante las exposiciones y las participaciones de clase?
4. Para ti, ¿son relevantes todos los criterios de evaluación que el profesor ofrece a la clase? ¿Por qué?

Rúbrica Exposiciones

Rúbrica para valorar Las Exposiciones (máximo 20 puntos)

Dimensión del Ensayo	Muy Bien (10 puntos)	Bien (8 puntos)	Satisfactorio (6 punto)	Insuficiente (0 puntos)
Antecedentes del autor (2 puntos)	Se expone la biografía del autor centrándose en la corriente sociológica que representa. (2 puntos)	Sólo expone la biografía del autor y no da importancia a	Sólo expone la biografía del autor sin mencionar la corriente sociológica a la	No presenta información del autor. (1)

corriente que sociológica pertenece.(1.2)
que representa, pero la menciona.
(1.6)

Contexto de la obra (2 puntos)	Se presenta el contexto de la obra en la producción del autor, destacando la relevancia de la misma. Además ubica el contexto espacio-temporal en el que fue escrita. (2 puntos)	Se presenta el contexto de la obra en la producción del autor, destacando la relevancia de la misma. No obstante, no ubica el contexto espacio-temporal en el que fue escrita o inversament e. (1.6)	Se presenta la producción del autor sin destacar la relevancia de la obra. No obstante, no ubica el contexto espacio-temporal en el que fue escrita o inversamente.(1.2)	No se destaca la obra y la producción del autor. (1)
Con quién discute el autor (3 puntos)	Se ubica los diferentes autor(es) o corriente(s) con las que discute el autor en la obra, estableciendo un claro mapa conceptual	Es débil en los elementos de: ubicar los diferentes autor(es) o	Presentas sólo alguno de los elementos: ubicar diferentes autor(es) corriente(s)	No presenta los diferentes autores y corrientes, ni un mapa conceptual

espacio-temporal de corriente(s) las que discute el espacio-
 los mismos. (3 puntos) con las que autor en la obra y temporal.
 discute el establecer un (1.5)
 autor en la claro mapa
 obra y al conceptual
 establecer espacio-
 un claro temporal. (1.8)
 mapa
 conceptual
 espacio-
 temporal.
 (2.4)

Introducción Se cumple con Sólo se Falla en el No presenta
(2 puntos) presentar la estructura presenta la elemento que la estructura
 de la obra y de la parte estructura expone ya sea la ni de la
 que se expone de la obra o estructura de la obra, ni de
 la que se obra o la parte la parte que
 expone (1.6) que expone (1.2) se expone.
 (1)

Desarrollo de la Se utiliza un manejo Se utiliza un No es claro el No es claro
exposición claro del lenguaje y manejo lenguaje, no el lenguaje
(5 puntos) conceptos. Se deja claro del obstante ni los
 claro el mapa – lenguaje, no presenta conceptos e de la obra.
 conceptual del texto y obstante no conceptos e de la obra.
 se destaca las se tiene intenta destacar (2.%)
 hipótesis o paradigmas claro los las hipótesis o
 principales y conceptos. paradigmas
 secundarios de forma No se logra principales y se
 breve y se hace una un mapa – extiende en el
 propuesta. (5 puntos) conceptual, tiempo. (3)
 ni se
 destaca
 claramente

las hipótesis
o
paradigmas
principales y
secundarios
de forma
breve. (4)

<p>Originalidad o creatividad para abordar el tema (3 puntos)</p>	<p>Aborda de manera muy creativa el tema, incluye referencias y fuentes de información diversas y apropiadas que mejoran la comprensión de la argumentación. (3 puntos)</p>	<p>Aborda de manera apropiada el tema e incluye algunas referencias y fuentes de información diversas y apropiadas. (2.4)</p>	<p>No se incluyen otras fuentes de información o referencias adicionales que pudieran mejorar la solidez de la exposición. (1.8)</p>	<p>Nulo empleo de fuentes bibliográfica s o de otro tipo.(1.5)</p>
<p>Cumplimiento (3 puntos)</p>	<p>La exposición se presentó en tiempo y forma (Prezi o Power Point). (3 puntos)</p>	<p>La entrega del trabajo respetó los tiempos y lineamiento s de entrega. (2.4)</p>	<p>La entrega del trabajo no respetó los tiempos y lineamientos de entrega. El autor solicitó prórroga para la entrega del trabajo. (1.8)</p>	<p>La entrega del trabajo no respetó los tiempos y lineamiento s de entrega. El autor no entregó el trabajo. (1.5)</p>

Bibliografía

- Activismo Híbrido, (s.f.), “El capital cultural”, Disponible en: <https://activismohibrido.wordpress.com/2012/10/30/el-capital-cultural/>
- Alexandra Álvarez, Hernán Martínez & Lino Urdaneta, (2001), “Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad”, en *Boletín Antropológico. Año Boletín Antropológico 20*, Vol II, Nº 52, Universidad de los Andes, Mérida, Departamento de Lingüística, Mayo-Agosto, ISSN: 1325-2610, Pp. 145-166.
- Ávila Francés Mercedes, (2005), “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, No. 1, Zaragoza, España, Universidad de Zaragoza, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>
- Bernstein Basil, (1985), “CLASES SOCIALES, LENGUAJE Y SOCIALIZACIÓN”, en *Revista Colombiana de Educación*, No 15, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5117/4196>
- Bernstein Basil, (1999), “Texto 29. Una crítica de la <educación compensatoria>” en *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*, Editorial Ariel, S.A, España.
- Bourdieu Pierre, (1985), “¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos”, en *Capítulo 1: Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid-España, Ediciones AKAL, S.A, Disponible en: <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/08/que-significa-hablar-bourdieu.pdf>
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude, (1996), “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, Barcelona, Editorial Laia, S.A, Disponible en: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>
- Carmona Frechiné David, (2017), “LOS CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN UN CONTEXTO DE PEDAGOGÍA INVISIBLE”, Ciencias políticas y Sociología Universitat Autònoma de Barcelona, Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/179980/TFG_dcarmonafrechine.pdf

- Cano García María Elena, (2008), “La evaluación por competencia en la educación superior” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol 12, No 3, Universidad de Granada, Granada, España, pp. 1-16, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Castañeda Naranjo Luz Stella & Londoño Vásquez David Alberto, (2011), “Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado”, en *REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN*, Vol.8, No.2, Disponible en: http://200.24.17.10/bitstream/10495/3952/1/CastanedaLuzS_2011_BrasilBernstein.pdf
- Castellanos R. Margarita & Munguía Jorge, (2002), “Sociedad, consenso y educación en Emile Durkheim” en *La Jaula de los Deberes. Seis Aproximaciones Teóricas al Fenómeno Educativo*, México, Colección Textos, UPN, pp. 11-31.
- Colorado Carvajal Aldo (s.f.) El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1732-F.pdf
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, (1917), Artículo 3o, México, Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- De los Reyes, Cristina, (2014), “Resumen de Goffman y la vida cotidiana”. Disponible en: https://www.altillo.com/examenes/unmdp/psicosocial/psicosocial_2014_resumenvidacot.asp
- Díaz Barriga, A.; Frida y Hernández, G. (1998), “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, Editorial McGraw-Hill, Ciudad de México.
- Duranti A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim E, (1975), “Educación y sociología”, Barcelona, Ediciones Península.

- Feito Rafael, (2013), “1.4. BERNSTEIN: LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS”, en *Teorías sociológicas de la educación*, Universidad Complutense Madrid.
- Fernández Lozano Pilar, (1994), “La evolución de la teoría de los códigos sociolingüísticos en B. Bernstein”, Madrid, Editorial Compiutense, Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/38833861.pdf>
- Foucault Michel, (2002), “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”, en *Los medios del buen encauzamiento*, Siglo veintiuno editores, s.a de c.v, Ciudad de México, Disponible en: <https://www.ivanilich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Guerrero Matías, (2018), “Resumen de Goffman, La presentación de la persona en la vida cotidiana”, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-de-playa-ancha-de-ciencias-de-la-educacion/teoria-sociologica-iii/apuntes/resumen-de-goffman-la-presentacion-de-la-persona-en-la-vida-cotidiana/6170822/view>
- Gimeno, J. (1995), “La evaluación en la enseñanza”, En *J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez (Eds.), Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata, pág. 334-397.
- Goffman Erving, (1997), “La presentación de la persona en la vida cotidiana”, Buenos Aires, Amorroutu editores, Disponible en: <https://www.proletarios.org/books/Goffman-La-presentacion-de-la-persona-en-la-vida-cotidiana.pdf>
- Guevara Gilberto, (1992), “La catástrofe silenciosa”, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ignacio Díaz Gisela, (2008), “Reseña de Capital cultural, escuela y espacio social de Pierre Bourdieu Estudios sobre las Culturas Contemporáneas”, en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. XIV, núm. 28, pp. 161-169, Universidad de Colima, Colima, México, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602809.pdf>
- Instituto Cervantes, (s.f), “Centro virtual Cervantes”, en *Comunidad de habla*, Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunidadhabla.htm

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2018), “Bases de datos INEE”, Ciudad de México, Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/bases-de-datos-inee-2019/>
- INEE, (2018), “Planea: resultados nacionales 2018”, Ciudad de México, Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PLANEA_Resultados-Primaria-2018.pdf
- Jsantaren, (2019), “Ervin Goffman: La presentación de la persona en la vida cotidiana” en *Apuntes sobre la ciudad. Antropología humana y smart cities*. Disponible en: <https://apuntessobrelaciudad.wordpress.com/2019/01/23/erving-goffman-la-presentacion-de-la-persona-en-la-vida-cotidiana/>
- Lastra De Suárez Yolanda, (1972), “CÓDIGOS AMPLIOS Y RESTRINGIDOS EN EL ESPAÑOL DE OAXACA, MÉXICO”, en *Anales de Antropología*, Revista del Instituto de investigaciones Antropológicas, UNAM, Vol 9, Disponible en: http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/23094/pdf_652
- Mayoral, Arqué Dolors, (2005), “La teoría de los códigos. Desigualdades lingüísticas en la educación”, en *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Tercera época, N° 41, Universidad de Lleida, Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/216/232>
- Mills C. Wrigth, (1964), “El lenguaje, la lógica y la cultura”, México, Fondo de Cultura Económica.
- Morales Zuñiga L. Carlos, (2009), “Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación”, *Rev. Reflexiones* 88 (1): 155-162, ISSN: 1021-1209
- Moreno Fernandez Francisco, (2009), “Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje”, Barcelona, Editorial Ariel, Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Moreno-Fernandez/publication/44357930_Principios_de_sociolingüística_y_sociología_del_lenguaje_Francisco_Moreno_Fernandez/links/58ed1192aca2724f0a26b383/Principios-de-sociolingüística-y-sociología-del-lenguaje-Francisco-Moreno-Fernandez.pdf
- Moreno, O. Tiburcio; Espinosa M. Margarita; Solano, M. Eska Elena & Fresán, O. María Magdalena, (2016), “Evaluación de un Modelo Educativo

Universitario: Una Perspectiva desde los Actores”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (2), Universidad Autónoma Metropolitana, págs. 29-48.

- Namorado Lugo Ana Laura, (1995), “El problema de la lecto-escritura en el estudiante universitario. Una perspectiva docente”. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, N.L.
- Olate V. Aldo & Henríquez B. Marisol, (2010), “Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de Educación Básica: vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo.”, en *Literatura y Lingüística*, no. 22. Vers. Impresa. Santiago, págs. 103-116.
- Palacios De los Santos Andrés, (2010), “LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/27149.pdf>
- Padilla Arias Alberto, (2012), “El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México” en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, pp. 71-98, Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/440/public/440-1653-1-PB.pdf>
- Peter L. Berger y Luckmann Thomas, (2003) “La construcción social de la realidad”, Amorrortu editores, decimoctava reimpresión, Buenos Aires.
- Prawda J, (1989), “Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano” en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, vol. 3.
- Ratinoff, Luis, (1994), “La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XXIV, No 3 y 4, pág. 15-96.
- Reyna Marín Genoveva, (2014) “Habilidades comunicativas en estudiantes universitarios: viejas problemáticas y nuevos retos” en *Revista Docencia Universitaria*, Volumen 15, págs. 49- 67.
- Ríos Hernández Iván, (s.f.), “El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. Razón y Palabra”, en *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

- Robles, Francia, (s.f.) “Diseño metodológico: estructura, cómo hacerlo, ejemplo” en Lifeder.com, Universidad Católica Andrés Bello. Disponible en: <https://www.lifeder.com/disenio-metodologico-investigacion/>
- Rojas Brítez Guillermo, (2011), “Las clases sociales en Karl Marx y Max Weber: elementos para una comparación”, Centro de Estudios y Educación Popular Germinal, Documentos de trabajo no. 11, Disponible en: biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/ceepg/20170404051519/pdf_1024.pdf
- Rojo, Guillermo, (S.f.), “En torno a las actitudes lingüísticas de los profesores de E.G.B. en Galicia”, Facultad de Filología, Universidad de Santiago.
- Rosales Mejía María Margarita, (2014), “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual”, en *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Colegio San José Caguas, Puerto Rico, Art. 662, ISBN: 978-84-7666-210-6.
- Ruiz De Miguel Covadonga, (2001), “Factores familiares vinculados al bajo rendimiento” en *Revista Complutense de Educación*, Universidad Complutense, Facultad de Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, vol. 12, No 1, Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>
- Sampieri Hernández Roberto, (2010), “Metodología de la investigación”, México, Editorial McGRAW-HILL.
- Schunk Dale, (2012), “Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa” en *Capítulo 4: Teoría cognoscitiva social*, México, Pearson.
- Significados, (s.f), “Tipos de investigación”, en *Significados.com*, Disponible en: <https://www.significados.com/tipos-de-investigacion/>
- Tedesco Juan Carlos, (1989), “Los paradigmas en investigación educativa”, Universidad Futura, Vol. 1, No. 2, junio, Disponible en: <http://files.investigacioneducativa1.webnode.es/200000004-26c6a27bed/paradigmas-de-la-investigacion-educativa.pdf>
- Triandis, H. C, (1971), “Attitude and Attitude Change. Wiley & Sons”, Nueva York, 1971. Versión en español: “Actitudes y cambios de actitudes”, Toray. Barcelona, 1974, págs. 2-3.

- Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), (2005), “EXPRESIÓN ESCRITA”, Disponible en: http://uaim.edu.mx/web-carreras/carreras/TURISMO2012/TRIM-01/EXPRESION_ESCRITA.pdf
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), (s.f), “El modelo académico de la UAM-X”, Disponible en: <https://www.xoc.uam.mx/acerca-uam-modelo-academico>
- Usategui Basozábal Elisa, (1992), “La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar” en *Revista de Educación*, Universidad de País Vasco, No 298, Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70351/00820073003694.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez Herrera René Alejandro, (2014), “Girardot como comunidad de habla”, en *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, No 25, Tunja: Uptc, págs. 57-78, Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n25/n25a04.pdf>