

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Escuela, estructura social y códigos lingüísticos

María Eugenia Caggiani Hardoy

1999

INDICE

| Título | Pág. |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAP.I - MARCO TEORICO | 2 |
| Introducción | 2 |
| I.1-El problema de investigación: ¿cambio o perpetuación del código? | 2 |
| I.2-El problema desde la perspectiva de la Teoría de la Reproducción | 3 |
| I.3-La Teoría de Basil Bernstein | 4 |
| I.4-Los aportes de CEPAL y UMRE y otros antecedentes | 8 |
| I.5-La perspectiva de la Escuelas Eficaces | 9 |
| I.6-Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación | 10 |
| CAP.II-METODOLOGIA DEL ESTUDIO | 12 |
| Introducción | 12 |
| II.1-Estrategia de Investigación | 12 |
| II.2-Tipo de diseño | 13 |
| II.3-Unidades de análisis y selección de los casos | 14 |
| II.4-Operacionalización | 15 |
| II.5-Fuentes y técnicas de relevamiento | 17 |
| II.6-Discusión sobre validez y confiabilidad | 18 |
| CAP.III-PRESENTACION DE LOS CASOS | 20 |
| Introducción | 20 |
| III.1- Descripción de los casos | 20 |
| III.2- Conclusiones | 22 |
| CAP.IV- ANALISIS DE LA INFORMACION | 23 |
| IV.1- Estrategia de análisis | 23 |
| IV.2- Análisis de los grupos | 24 |
| IV.3- Análisis de las pruebas de producción escrita | 26 |
| IV.4- Análisis de los discursos | 30 |
| IV.5- Resumen de los principales hallazgos | 35 |
| CONCLUSIONES | 37 |
| BIBLIOGRAFIA | 41 |
| ANEXO I | 44 |
| ANEXO II | 46 |
| ANEXO III | 48 |

Introducción

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta la escuela de contextos desfavorables desde hace muchos años, es el fracaso escolar y el bajo rendimiento de los niños que concurren a ellas, debido al escaso capital cultural y socioeconómico con que cuentan, carencias que les son transmitidas en el seno familiar.

Las investigaciones de CEPAL (1991) y de UMRE (1996,1997,1998,1999) han contribuido a verificar este fenómeno. Estas han demostrado la existencia de diferencias en los aprendizajes según contexto sociocultural del niño, mostrando el déficit que en ese nivel han manifestado los niños de contexto sociocultural desfavorable. Los hallazgos más importantes al respecto radican en la correlación existente entre el nivel educativo materno y el rendimiento alcanzado.

En el plano internacional, ya desde la década del '70 este diagnóstico ha generados serias polémicas y ha surgido como reacción a las teorías de la reproducción, el llamado movimiento de las escuelas eficaces. Este ha realizado una serie de investigaciones en las que apuestan a demostrar la importancia del centro escolar en el nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes de diversos orígenes culturales y socioeconómicos.

Desde una aproximación sociolingüística el problema cobra otro interés, gracias a la profundidad de los estudios que se han realizado por el sociólogo británico Basil Bernstein. Creador de la Teoría de los Códigos ha dedicado esfuerzos a comprender los déficits de aprendizaje que manifiestan los niños de clase obrera. Su teoría indica que la principal limitante que los niños de esta clase tienen para poder acceder a mejores rendimientos es el tipo de código lingüístico que ellos manejan. Se ha preocupado por investigar las causas de los problemas de educabilidad, en especial aquéllos relacionados a los aprendizajes diferenciales, establece como hipótesis fundamental, la existencia de una discontinuidad cultural entre escuela y familia basada en dos sistemas de comunicación radicalmente diferentes. Sus hallazgos confirmaron una discrepancia entre la forma de la práctica comunicativa que requería la escuela y aquélla hacia la que se inclinaban los alumnos de manera espontánea.

La investigación que aquí presento, ha tenido por objetivo fundamental conocer la influencia de la escolarización en el cambio del código restringido que impide alcanzar el nivel de rendimiento pedagógicamente esperado. Mi pretensión es demostrar, a través de dicha exploración, la perpetuación del código lingüístico restringido producida durante el período de escolarización, debido a la existencia de dispositivos propios del modelo de transmisión cultural.

En el marco de los estudios que vuelcan sus esfuerzos a la explicación de los aprendizajes diferenciales, ya sea desde una perspectiva sociofamiliar como desde una organizacional, el presente trabajo representa un intento de analizar el problema desde un abordaje sociolingüístico, para el que se toman en cuenta característica de la estructura social, y de las pedagogías relacionadas a ella. La pregunta de acuerdo a estos objetivos de investigación es: *¿Cómo actúa la escuela de Montevideo ubicada en contexto sociocultural desfavorable ante los niños que en su socialización familiar internalizaron un código restringido?*

En épocas en que el sistema educativo está siendo foco de múltiples reformulaciones en cuanto a sus funciones y fines y en que una serie de políticas educativas se están implementando para revertir problemas como el fracaso escolar, identificar el papel que desempeña la escuela frente a niños con códigos lingüísticos restringido adquiere especial importancia.

El estudio fue llevado a cabo mediante una estrategia de investigación de estudio de casos y con un tipo de diseño observacional controlado, que involucró un análisis tanto cuantitativo (resultado de pruebas de producción escrita, características de los grupos) como cualitativo (entrevistas en profundidad).

Capítulo I- Marco Teórico.

Introducción

En este capítulo se realizará una presentación del problema de investigación, así como de las teorías disponibles para su descripción e interpretación. Esta presentación incluirá una definición de los conceptos y categorías fundamentales, y una exposición de los objetivos del estudio, la pregunta, y las hipótesis de investigación. También se presentarán algunas investigaciones antecedentes de importancia sobre el tema, a nivel nacional e internacional.

I.1 - El problema de investigación ¿Cambio ó perpetuación del código?

Parto de la constatación realizada en otros estudios (CEPAL 1991 - UMRE 1996-98), de los problemas de bajos aprendizajes en escuelas de contextos desfavorables, correlacionados según dichos diagnósticos con el nivel educativo materno y el contexto socioeconómico del niño en el que está inmersa la escuela.

Como marco "explicativo" a este fenómeno, tomé la hipótesis fundamental de Bernstein según la cual existe una discrepancia entre el sistema comunicativo de la familia de clase obrera y el de la escuela. Esta discontinuidad provoca los problemas de rendimiento y fracaso escolar verificados, manifestados principalmente en los altos porcentajes de repetición de los niños provenientes de contextos socioculturales desfavorables, de la que muchos estudios dan cuenta.

Esta discontinuidad cultural y de principios comunicativos se debe a que mientras la escuela maneja un código elaborado, los niños socializados en el seno de la clase obrera poseen un código lingüístico restringido. Dicho código orienta hacia órdenes de aprendizaje y relevancia que no están en concordancia con los requiere la escuela. Es por eso que el paso a la escuela representa para estos niños un cambio simbólico y social. Bernstein afirma que los mayores problemas de educabilidad se dan cuando los niños están limitados al código restringido: *"...el relativo retraso de muchos niños de clase obrera que en áreas de alta densidad de población ó en áreas rurales pueden experimentar es un retraso inducido, transmitido por los procesos lingüísticos. El bajo índice de logro de estos niños en los test verbales, su dificultad para los conceptos abstractos, sus fracasos en el área de lenguaje,..., todo puede provenir de las limitaciones del código restringido. Para estos niños la escuela suscita un cambio de código y con éste un cambio en la manera en que los niños se relacionan con los parientes y con su comunidad."* (Bernstein 1971:158)

Cuando el alumnado que recibe una escuela proviene de aquellas posiciones de la estructura social en donde surge el código restringido, ésta se enfrenta al problema de la incompetencia lingüística de los niños, y a las dificultades para comprender el código y así asimilar los conocimientos que la misma tiene la función de transmitir. Esto se manifiesta en los altos índices de repetición existentes en las escuelas de contextos desfavorables, sobre todo en primer año y en los altos porcentajes de niños que obtuvieron puntajes insuficientes en las evaluaciones de aprendizajes, (salvo contadas excepciones/UMRE 1996) además de los problemas de indisciplina, inasistencia y deserción .

Ahora bien, se debe atender también a aquellos procesos y dispositivos existentes en el interior de la escuela, que reproducen los sistemas comunicativos y que dificultan la transformación del código restringido en los niños y la adquisición de un código el elaborado. Estas características forman parte del discurso pedagógico y tienen relación con los supuestos de clase social que atraviesan al mismo. Sistemas de recuperación, relajación de las reglas de ritmo y reducción en la cantidad y calidad de los contenidos, son algunas de las prácticas pedagógicas que están presentes en

las escuelas de contextos desfavorables y contribuyen a confirmar la contextualización de los conocimientos de los niños que ya comenzaron en situación de desventaja.

El presente estudio tiene por cometido lograr describir cómo actúa la escuela de contexto desfavorable frente a niños que poseen código restringido. Interesa establecer si a lo largo de su permanencia en la escuela, los niños logran cambiar el código restringido de manera que les sea posible elevar el rendimiento, ó si por el contrario, los niños experimentan durante su escolarización una perpetuación de dicho código que los "ata" a los problemas de rendimiento y fracaso escolar.

I.2 - El problema desde la perspectiva de la Teoría de la Reproducción. El sistema escolar según Bourdieu.

Un problema de investigación que involucra una interpretación de la escuela como perpetuadora del código lingüístico, en tanto manifestación de la estructura social, no puede obviar la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu. (La Reproducción; Los Estudiantes y la Cultura 1967)

En términos generales la postura de Bourdieu se puede resumir en el siguiente postulado: la escuela reproduce y legitima las diferencias iniciales en cuanto a capital cultural heredado de los estudiantes; esto es traducible en términos sociolingüísticos en una perpetuación de los códigos lingüísticos con que los niños enfrentan inicialmente la escuela.

Para este autor el sistema educativo constituye un conjunto de mecanismos institucionales mediante los cuales se encuentra asegurada la transmisión de la cultura heredada.

"En las posibilidades de acceso a la enseñanza superior, vemos los resultados de una selección que se ejerce a lo largo de todo el recorrido escolar con rigor muy desigual, según el origen social de los individuos. Para las clases menos favorecidas, esta selección tiene el carácter de pura y simple eliminación." (Bourdieu, 1967 :26)

"Para los individuos de los estratos menos favorecidos, la Escuela sigue siendo la única vía de acceso a la cultura en todos los niveles de escolarización. Y la Escuela sería una auténtica vía de democratización cultural si no consagrarse- justamente porque no las toma en cuenta- las desigualdades iniciales ante la cultura, y si no llegase a veces, hasta a desvalorar la cultura que transmite -...- en beneficio de una cultura heredada que no tiene la marca ordinaria del esfuerzo y tiene, por ello, toda la apariencia de la facilidad y el ingenio." (Bourdieu.1967.:47)

Bourdieu analiza el problema de la reproducción, y el de diferencias en la adquisición de los conocimientos y lenguajes de comunicación legítimos y reconocidos por la escuela y la familia, a través de una de sus principales categorías de análisis: el "habitus". Su hipótesis consiste en suponer *"...que el grado de productividad específico de todo trabajo pedagógico que no sea el trabajo pedagógico realizado por la familia está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (en el aspecto aquí considerado, el dominio académico de la lengua académica) del habitus que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico y, al término de la regresión, por la familia (es decir, aquí, el dominio práctico de la lengua materna)"*. (Bourdieu 1995:113-4)

A un nivel más concreto Bourdieu entiende las relaciones sociales como intercambios lingüísticos, en tanto relaciones de poder simbólico, en donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores.

El acto de palabra o acción en general es para este autor una coyuntura donde se cruzan, el "habitus" lingüístico como disposiciones modeladas socialmente, que implica una cierta propensión a hablar y crear discursos, como capacidad social que permita utilizar esa competencia en una determinada situación. Por otro lado se imponen las estructuras del mercado lingüístico, en tanto sistema de sanciones y

censuras específicas. Es en el ámbito del mercado donde se establece la definición de lo legítimo y lo ilegítimo.

No concibe la lingüística y sus fenómenos fuera de las condiciones sociales que le dan origen, punto fuerte de discrepancia éste con los lingüísticas clásicos que la entienden de manera más universal. Es por eso que explica el modelo de producción y circulación lingüística como una relación entre los hábitos lingüísticos y los mercados en que se ofrecen sus productos. *"A través de las lenguas habladas, los locutores, los que hablan y los grupos definidos por la posesión de la correspondiente competencia, es toda la estructura social la que está presente en cada interacción (y, así, en el discurso)."* (Bourdieu 1985 :41)

Interiorizando en las tesis explicativas centrales de la teoría, encontramos que las leyes de transmisión del capital lingüístico son las mismas que las del capital cultural. *"En este sentido, como la sociología de la cultura, la sociología del lenguaje es lógicamente indisociable de una sociología de la educación. En tanto que mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de las clases dominantes y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes: el efecto acumulado de un débil capital cultural y de la correlativa débil propensión a aumentarlo por la inversión escolar condena a las clases más desprovistas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir a la eliminación o a la autoeliminación precoz que unos mediocres resultados entraña. Las diferencias iniciales tienden, pues a reproducirse debido a que la duración de la inculcación tiende a variar paralelamente a su rendimiento; los menos inclinados o menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo están expuestos a ese lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares."* (Bourdieu 1985 :36)

I.3- La Teoría de Basil Bernstein.

Como señalé en la introducción del presente trabajo, los estudios de Basil Bernstein han estado dedicados a tratar de comprender y explicar las transmisiones pedagógicas y los resultados de adquisición, y la situación de la clase obrera en relación al mismo.

Su **tesis principal** al respecto, es que la forma de relación social, resultado de los distintos posicionamientos en la estructura social, regula las prácticas comunicativas de los agentes. Existe según Bernstein una discontinuidad cultural entre la escuela y la familia de clase obrera, manifestada en dos sistemas de comunicación diferentes, representados en dos tipos de códigos lingüísticos distintos.

Bernstein considera a los códigos lingüísticos como cualidades de la estructura social. En relación a ella existen distintas condiciones sociológicas que dan nacimiento a cada uno de los tipos de códigos. Dichas condiciones son las diferentes formas de la relación social, dentro de las cuales, el sistema de comunicación y el sistema de roles familiar, son por dos motivos, las más determinantes. Por un lado, ambos son fenómenos de enorme importancia durante la primera socialización. Por otro lado son fenómenos fuertemente determinados por el sistema de clases como manifestación de la estructura social.

Siendo el código lingüístico un emergente de la estructura social, la forma de la relación social actúa selectivamente sobre lo que se dice, como se dice, y cuando se dice, regulando las opciones que realizan los hablantes a nivel sintáctico y léxico. *"..., las consecuencias de la forma de la relación social se transmite en términos de ciertas selecciones léxicas y sintácticas. De este modo, diferentes formas de la relación social pueden generar sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos muy diferentes."* (Bernstein1971.:150)

Existen diferentes condiciones sociológicas que dan nacimiento a cada uno de los códigos: elaborado o restringido. El código restringido nacerá donde la forma de la relación social se base en identificaciones compartidas, en suposiciones comunes, por lo tanto existe en cualquier posición de la estructura social. El código elaborado por su parte, surgirá donde la intención del otro no pueda darse por supuesta, y se deba recurrir a la elaboración verbal de las intenciones subjetivas. Este código surge en las relaciones especializadas de la estructura social y por lo tanto su acceso está limitado, específicamente a las personas socializadas dentro de la clase obrera.

"La forma de la relación social actúa selectivamente sobre el tipo de código lingüístico, el cual se convierte en una expresión simbólica de la relación y procede a regular la naturaleza de la interacción."(Bernstein 1971.:89) Así, los códigos transmiten la cultura construyendo el comportamiento.

1.3.1-El concepto de código lingüístico.

Según el autor, *"El código es un principio regulador adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados, formas de realización y contextos evocadores relevantes."* (Bernstein 1990:107)

El código puede definirse tanto en un nivel lingüístico como psicológico. A nivel lingüístico el código se define por su probabilidad de predecir los elementos sintácticos utilizados para la organización de los significados. A nivel psicológico el código puede definirse según cómo cada uno de ellos facilita o inhibe la expresión de las intenciones subjetivas bajo una forma verbal explícita.

En sus estudios, Bernstein identificó dos clases de códigos lingüísticos, elaborado y restringido, atendiendo a las características arriba mencionadas.

En el caso del código elaborado, a nivel lingüístico, el hablante seleccionará de entre una amplia gama de alternativas sintácticas para la organización del significado, mientras a nivel psicológico este tipo de código facilita la elaboración verbal de las intenciones subjetivas. El hablante con código restringido, por su parte utilizará una cantidad limitada de alternativas sintácticas, mientras que a nivel psicológico, el código inhibe la expresión simbólica de las intenciones subjetivas bajo una forma verbal explícita.

El código restringido supone un modelo de discurso universalista, ya que está disponible en todos los estratos de la estructura social, pero su significado es particularista, porque así lo es la estructura social que lo presupone. El código elaborado tienen un modelo de discurso particularista, porque su alcance está limitado a ciertas posiciones de la estructura social, pero su significado es universalista

En estudios posteriores Bernstein redefine los códigos en relación a los conceptos de clasificación y enmarcamiento.¹ Siendo el código un regulador de relaciones entre contextos y mediante ella de las relaciones al interior de cada uno, el código debe crear las condiciones para el reconocimiento del contexto y para la producción de las relaciones especializadas dentro de él.

Trasladando estos principios a las reglas del habla el autor distingue entre las reglas de reconocimiento y las de realización. Las primeras una función de la clasificación, crea las capacidades para el reconocimiento del carácter especial de un contexto. Las segundas una función del enmarcamiento, crea las capacidades para la producción de las relaciones especializadas dentro del contexto.

Diferencias en el tipo de código significan diferencias en las reglas de realización y reconocimiento y con ellas diferencias en el aprendizaje. De esta manera el código condiciona el aprendizaje dado que posee la propiedad de regular las

¹ La clasificación alude a la separación entre categorías o contextos, pudiendo ser fuerte o débil, según el grado de dicha separación. El enmarcamiento por su parte señala desde donde se sitúa el control en la transmisión, con lo cual hace referencia a las relaciones de poder. (Bernstein 1990)

orientaciones cognitivas y de seleccionar los aprendizajes relevantes. En otras palabras, señala lo que hay que aprender.

Un aprendizaje exitoso requiere de reglas de realización y reconocimiento fuertes. Dado que el contexto (la escuela) sólo legitima reglas como las antes expuestas, sólo los niños con código elaborado son capaces de responder a lo que ella pide. Los niños con código restringido cuentan con reglas de realización y reconocimiento débiles, por lo que se encuentran desde el comienzo en una situación de desventaja.

1.3.2-La adquisición del código en la familia.

De esta forma la posesión de un determinado tipo de código está influida por la posición que se ocupe en la estructura social, más concretamente por el sistema de roles y de controles que la familia practique, ambos determinados por la pertenencia a una clase social específica. De este modo se explicita uno de los efectos del sistema de clase: el control del acceso a los tipos de código.

Cuando el niño es socializado en familias de tipo posicional, con sistemas de comunicación cerrados y modos de control imperativo o posicional, tiene menos capacidad para enfrentarse a roles ambiguos o ambivalentes, ya que el proceso de toma de decisiones dentro de la familia se realiza en función del status, y no se otorga al niño la posibilidad de una elaboración verbal de sus intenciones subjetivas. Este niño está limitado al código restringido.

Sucede lo contrario en familias orientadas hacia la persona, que tienen un sistema de comunicación abierto y modos de control incitativo personal, ya que el proceso de toma de decisiones se realiza en función de las cualidades psicológicas del miembro de la familia. Estos tipos de familias estimulan en el niño la elaboración verbal de sus propósitos e intenciones subjetivas, lo que da lugar al nacimiento del código elaborado.

Los modos de control y el sistema de roles familiar descansan sobre los principios de clasificación y enmarcamiento, cuya combinación de valores da lugar a los diferentes tipos de códigos. La discrepancia entre los sistemas de comunicación de la familia y la escuela se deben a los diferentes valores que la clasificación y el enmarcamiento toman en sus respectivos discursos. Mientras la escuela maneja principios de enmarcamiento y clasificación fuertes, la familia de clase obrera tiene principios de enmarcamiento y clasificación débil, lo que lleva a que el niño socializado dentro de dicho contexto, comience por no reconocer el contexto especializado en el que se encuentra la escuela. Esta imposibilidad de reconocer un contexto distinto al de su familia, tampoco permite a su vez realizar el texto adecuado a dicho contexto.

Los códigos lingüísticos son adquiridos de forma tácita durante el proceso de socialización familiar, *"...proceso por el que el niño adquiere una identidad cultural específica... La socialización se refiere al proceso por el que lo biológico se convierte se convierte en un ser cultural específico. De ahí que el proceso de socialización sea un complejo de procesos de control por el que una particular conciencia moral, cognitivo, afectiva se evoca en el niño y le da una forma y contenido específicos. La socialización sensibiliza al niño con los varios tipos de órdenes de su sociedad, según éstos se sustantivan con los varios roles que esperan desempeñar."* (Bernstein 1971 :179)

La socialización según dicho autor, se ve influida por la clase social a la que se pertenece y de esta estructura emerge un cierto tipo de código lingüístico. El código lingüístico siempre está relacionado a un contexto específico del cual nace, a una determinada estructura.

Por otro lado, es interesante hacer referencia al modelo de Halliday, lingüista inglés en el cual se basó Bernstein para elaborar su teoría, quien integra los concepto de sistema de Firth y los contexto situacional y contextual de Malinowsky,

amalgamando la concepción del lenguaje a una teoría sociológica y antropológica más amplia. Halliday considera el lenguaje como un importante medio de transmisión de la cultura, que se produce en sistemas críticos como la familia y la escuela. No concibe al lenguaje independientemente de su uso, de la cultura a la que sirve y de la que es producto. Según su modelo el desarrollo sociosemántico del niño está inmerso en otro proceso más amplio de la transmisión del orden social por parte de la estructura social:

- (a) -la transmisión se realiza en determinados contextos
- (b) -en cada contexto se cumplen determinadas funciones
- (c) -a cada función se asocia un potencial de significado
- (d) -cada significado se expresa en determinadas estructuras.

Este desarrollo permite observar la influencia que tiene el contexto en la adquisición del lenguaje y en su posterior uso.

1.3.3. Las pedagogías y su incidencia sobre la adquisición del código en la escuela

La teoría de Basil Bernstein también aporta otros elementos para la explicación de la perpetuación del código lingüístico de la que se quiere dar cuenta. Estos otros elementos son las pedagogías y sus prácticas. La clasificación de las prácticas pedagógicas al interior de una escuela, según el grado de clasificación y enmarcamiento, da lugar a diferentes tipos de pedagogías: visibles e invisibles.

El término "práctica pedagógica" ha sido considerado aquí en un sentido amplio, tal como lo considera Bernstein. El entiende la práctica pedagógica como un transmisor cultural : "un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de la cultura." (Bernstein, B. 1990.:70) Una de las características de dichas prácticas es que siempre constituyen una relación asimétrica entre transmisor y adquirente.

Estas prácticas pedagógicas están regidas por determinadas reglas: jerárquicas, de secuencia/ritmo, de criterio.

Las reglas *jerárquicas* constituyen reglas de conducta que establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales. Las reglas de *secuencia* suponen un cierto orden o progreso en los conocimientos. Estas a su vez, suponen unas reglas de *ritmo*, consideradas como la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, es decir cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. Las reglas de *criterio* suponen la evaluación de si los criterios puestos a disposición del adquirente son alcanzados, ya sean estos de carácter regulativo o instructivo.

Bernstein distingue entre prácticas pedagógicas visibles e invisibles según permanezcan explícitas o implícitas las reglas reguladoras o discursivas.

Cuando estas reglas aparecen de manera explícita en las prácticas estamos ante una pedagogía visible. Esta pondrá énfasis en el texto que crea el niño y en la medida en que ese texto se ajusta a las reglas de criterio. Esta es una práctica que actúa de manera estratificadora, clasificando los niños según cumplan o no con las reglas de secuencia/ritmo. Cuando por el contrario, las reglas aparecen de manera implícita estamos ante una pedagogía invisible. Esta práctica no pone tanto énfasis en la performance sino en la competencia, por lo que son *aparentemente* menos estratificadoras.

Las reglas de secuencia/ritmo suelen comportarse dentro de las pedagogías visibles, como reproductores culturales a través de los siguientes mecanismos.

Las prácticas pedagógicas constituyen un dispositivo de transmisión cultural, fuertemente determinado por la clase social. Dentro de las pedagogías visibles los supuestos de clase social que atraviesan sus prácticas, establecen ciertos mecanismos capaces de producir una "selección", en los niños que no se adecuan a las reglas de secuencia/ritmo que el discurso pedagógico establece. Cuando el niño se enfrenta a la escuela en una situación inicial de déficit (como es el caso de los niños

con código restringido), no tendrá la capacidad de ir alcanzando los contenidos que las reglas de secuencia suponen. Es aquí cuando las prácticas pedagógicas desarrollan estrategias de recuperación que se vuelcan hacia una relajación de las reglas de ritmo (de manera que el niño disponga de más tiempo para alcanzar las reglas de secuencia), y/o una reducción en la cantidad de los contenidos.

El desarrollo de esas estrategias tiene importantes consecuencias sobre el aprendizaje de los niños, *"...si los niños no llegan a cumplir los requisitos de las reglas de secuencia y les alcanza las estrategias del sistema de recuperación, estos niños, a menudo los de clase baja trabajadora(...), se ven limitados por las destrezas locales, dependientes de contextos, ligados a éste por el mundo de lo concreto."* (Bernstein.1990.:85-84).

Esto induce a considerar a las prácticas pedagógicas como dispositivos de reproducción y cultural, que en contextos desfavorables operan como perpetuadoras del código lingüístico y no como transmisoras de un código elaborado.

1.4 - Los aportes de CEPAL y UMRE y otros antecedentes.

Los hallazgos locales en cuanto al nivel de los aprendizajes y de rendimiento de los niños y a su relación con otras variables de influencia, han sido obtenidos fundamentalmente por CEPAL y UMRE. Estas investigaciones han constatado los déficits de aprendizaje de los niños provenientes de contexto socioculturales desfavorables, correlacionados fundamentalmente con el nivel educativo materno.

Según CEPAL, el nivel educativo de la madre del niño, es la variable que más influencia tiene sobre el rendimiento escolar del niño. Esta fue una de las conclusiones más importante del análisis de los resultados en las pruebas de Idioma Español, según el nivel de instrucción de la madre. Cuanto más bajo el nivel educativo materno, más bajo el puntaje en las pruebas de Idioma Español. En este sentido 1 de cada 3 niños con madres con primaria incompleta no llegaron a alcanzar el 40% del puntaje de la prueba.

En términos más generales, el 34,3% de niños hijos de madres con primaria incompleta, tienen puntaje de completa insuficiencia en las pruebas de Idioma Español, mientras que dentro de esta categoría sólo el 5%, alcanza plena suficiencia. Por otro lado, más de la mitad de los niños (54,7%) con madres que alcanzaron la enseñanza terciaria, lograron los puntajes más altos en la prueba. (CEPAL, 1991)

Por su parte, las evaluaciones de aprendizaje de la UMRE de 1996 en 6tos.años, muestran que un 43.5% de los niños hijos de madres con primaria incompleta, alcanzaron la suficiencia en lengua y un 21,7 % en matemática. En los dos casos hay una diferencia de aproximadamente 34 puntos porcentuales respecto a los hijos de madres con secundaria completa o más. (UMRE, 1999)

Considerando la variable equipamiento del hogar, se observó que el 40% de los niños pertenecientes a hogares con bajo equipamiento alcanzaron suficiencia en lengua, y un 19% en matemática. También en ambos casos, 38 puntos porcentuales de diferencia con los niños pertenecientes a hogares altamente equipados. (UMRE,1999)

Analizando la información según contexto sociocultural, se observó que un 62.9% de los niños que concurren a escuelas de contexto muy desfavorables no alcanzó la suficiencia en la prueba de lengua y que un 51.5% de alumnos de escuelas de contexto desfavorable tampoco logró alcanzar la suficiencia en la misma prueba.

Los datos disponibles de la evaluación de aprendizajes de 1998 de la UMRE en 3eros. Años, mostró que sólo el 23,5 % de los niños provenientes de contextos desfavorables alcanzó la suficiencia en el conjunto de la prueba que abarcó las áreas de lengua materna, matemática, y ciencias. (UMRE, 1998)

Estos resultados muestran ampliamente los déficits de rendimientos y los problemas para alcanzar la suficiencia, de los niños provenientes de sectores

desfavorables, en términos concretos, con madres con bajo nivel educativo y hogares con bajo nivel de equipamiento.

En este sentido podemos verificar empíricamente los postulados teóricos tanto de Bourdieu como de Bernstein, en tanto ambos afirman que la institución escolar reproduce la situación inicial de desventaja de los niños procedentes de los estratos sociales más desfavorecidos.

Las propias conclusiones de CEPAL al respecto conciben con lo antes señalado: "La escuela no puede modificar con tan escasa atención horaria la lengua y la cultura que la socialización primaria ha transmitido en 10 12 años de vida de los niños." Agrega: " Por todos los medios se llega a la conclusión que la escuela confirma más que modifica la cultura familiar y que su función sería más de reproductora social que de productora de conocimientos." (CEPAL/Rama 1991:81)

Entre otros de los antecedentes a nivel nacional encontramos la investigación de Susana Mara realiza para MECAEP-ANEP/BIRF, en el año 1997, titulada "Estudio del lenguaje en los niños de cuatro años del Uruguay". Fundamenta el estudio del lenguaje en el entendido de que el desarrollo lingüístico es de vital importancia porque atraviesa todas las áreas de conocimiento. Se apoya en un modelo interaccionista de estudio del lenguaje donde la interacción madre-hijo es la matriz de adquisición del lenguaje. En términos generales sus objetivos son la descripción del nivel de desarrollo lingüístico del niño y su relación con el contexto social, económico y cultural.

Los hallazgos principales de la investigación señalan que los aspectos lingüísticos estructurales justificarían la desigualdad en el aprendizaje y en las posibilidades socioculturales de los niños; por otro lado se constató que el nivel lingüístico de los niños muestra importantes diferencias asociadas a la situación de *riesgo social*¹. En este sentido la pobreza es un factor explicativo de los diferentes niveles alcanzados en las competencia lingüísticas.

Por otro lado señalo las últimas investigaciones publicadas que en el área de la sociología de la educación, que continúan utilizando la teoría de la reproducción y algunas de sus categorías para dar cuenta de los fenómenos.

Una reciente investigación publicada en *Sociology of Education* ha buscado explicar y observar la distancia que hay entre el capital cultural de estudiantes blancos y negros, el rol mediador que dichos atributos juegan en las diferencias de rendimiento y retornos educativos en dichos grupos. (Rosigno-Ainsworth-Darnell 1999)

Entre sus hallazgos este estudio encontró que los recursos culturales y educacionales varían en función del "background" familiar, así como también la brecha racial en relación a estos atributos. Estudiantes negros de bajo status socioeconómico perciben menos retornos educativos que sus contrarios. Esto se explica en función de procesos micropolíticos relacionados a los procesos evaluativos por parte de los profesores de los esfuerzos de los estudiantes.

I.5- La Perspectiva de las Escuelas Eficaces.

Del otro lado de las Teorías de la Reproducción y de aquellas que dan prioridad al status socioeconómico para dar cuenta de los aprendizajes diferenciales, aparece un conjunto de investigaciones y ensayos que ha recibido la denominación de "escuelas eficaces". Este movimiento constituye un conjunto de investigaciones que emergen en la década de los '70 y que utilizan al centro escolar como unidad de estudio.

Estas investigaciones surgen vinculadas a la necesidad de refutar los resultados presentados en el informe Coleman (*Education and Equity of Opportunities*1966), según el cual el status socioeconómico de los alumnos era la

¹ El concepto de "riesgo social" está definido en base a dos indicadores: nivel educativo de la madre y hacinamiento.

única variable explicativa del rendimiento y las características del centro educativo no guardaban ninguna relación con él.

Los primeros estudios que comenzaron a dar evidencia sobre los efectos del centro sobre el rendimiento, si bien no contradijeron el estudio Coleman, hallaron que cierto número de centros mejoraban significativamente el rendimiento una vez controlado el historial del alumno. Así se encontró que la varianza intraescuela era considerablemente menor que la variación entre escuelas.

Estos estudios establecieron que hay ciertas características que tornan eficaces a las escuelas: fuerte liderazgo instructivo del director, altas expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, atmósfera ordenada, segura y estimulante al aprendizaje, fuerte énfasis en la adquisición de habilidades básicas y frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento.

En síntesis: "Estos estudios ofrecen una lista de características diferenciales de los centros que está asociada a la eficiencia educativa, entendiéndose por ello tanto el alcance de resultados académicos superiores, como la existencia de mejores condiciones de trabajo para los profesores, de mayor calidad de las relaciones con los alumnos, de menores problemas de disciplina y de comportamiento, etc.." (Báez de la Fé 1994:103)

1.6 - Preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación.

En el marco del problema de investigación según el cual, la escuela no logra transmitir a los niños provenientes de contextos desfavorables un código lingüístico elaborado, lo cual se refleja en el bajo rendimiento generalizado de dichos niños, la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cómo actúa la escuela pública de Montevideo ubicada en contexto sociocultural desfavorable frente a niños que en su socialización familiar han internalizado un código lingüístico restringido?

En primer lugar adhiero a algunas afirmaciones del marco teórico que se toman en calidad de supuestos:

- Los niños provenientes de contextos socioculturales desfavorables poseen un código restringido.
- El código restringido es la limitante que el niño tiene para alcanzar mejor rendimiento.

Las hipótesis de investigación manejadas a lo largo del estudio están dirigidas a comprobar la teoría de Bernstein y remiten a los objetivos generales del estudio:

- Analizar los postulados de la teoría de Bernstein en la realidad educativa uruguaya de manera de contribuir a una mejor comprensión de los fenómenos que suceden al interior de la misma específicamente en el área de la educación primaria.
- Contribuir a identificar el rol que desempeña la escuela frente a niños con código restringido, específicamente lograr establecer si la escuela modifica o perpetúa el tipo de código.

Desde este marco teórico, se construyeron las siguientes hipótesis:

- *De la existencia de bajos rendimientos a lo largo de todo el ciclo escolar se infiere que el número de años de permanencia en la escuela no influye significativamente en la adquisición de un código elaborado.*
- *La escuela de contexto sociocultural desfavorable actúa como perpetuadora del código restringido.*

Si por un lado interesa la descripción de una determinada situación de nuestra escuela, en los términos antes especificados, por otro lado, también por medio de la descripción pero con metas más "explicativas", nos interesa identificar factores vinculados a las prácticas pedagógicas dentro de estas escuelas que teóricamente estarían produciendo la perpetuación del código, a través de la contextualización de los conocimientos.

En relación a esto los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar y describir los tipos de códigos lingüísticos.
- Explicitar el rol de las prácticas pedagógicas dentro del modelo de reproducción cultural.

Capítulo II - Metodología del Estudio

Introducción.

En este capítulo se realizará la presentación de la estrategia de investigación y los criterios para la selección de la misma; el diseño que se utilizó para analizar las relaciones entre las variables, la operacionalización de los conceptos y la selección de las unidades de análisis. Finalmente se realizará una breve discusión acerca de los criterios de validez y confiabilidad con los que cuenta el estudio.

II.1 - Estrategia de Investigación.

La estrategia de investigación consiste en primera instancia, en una guía para el investigador que lo orienta desde la recolección de los datos hasta su análisis. Establece el modo en que serán probadas las hipótesis y el dominio de generalización de los resultados, esto es la generalización de los resultados hacia un universo o diferentes situaciones, o hacia la teoría.

Se puede fundamentar la elección atendiendo en primer lugar a los tres principales ejes que definen una estrategia de investigación según Yin (1989):

- (a) el tipo de pregunta de investigación: "cómo", "qué", "por qué".
- (b) el control que el investigador tiene sobre los acontecimientos
- (c) el interés focalizado en fenómenos contemporáneos o históricos.

El estudio de casos en tanto estrategia se define por lo siguiente:

- (a) La pregunta de investigación en un estudio de caso es del tipo "cómo", y "por qué" por lo que involucra un tipo de diseño descriptivo o explicativo. En este caso la pregunta de investigación es "¿Cómo actúa la escuela de Montevideo con contextos sociocultural desfavorable frente a niños que en su socialización familiar internalizaron un tipo de código restringido?"
- (b) En un estudio de caso el control no es accesible para todas las variables, ya que el fenómeno se estudia en su contexto natural y no en un contexto experimental o de laboratorio. El objeto de estudio presente no permite la aleatorización que daría lugar a un diseño experimental, en este caso se realizó un control ex - ante experimental, relacionado con la selección de los grupos donde se realizaría la medición, y un control ex - post estadístico mediante análisis de varianza. Como se verá más adelante este tipo de control orientó hacia un estudio observacional controlado.
- (c) El interés se centra evidentemente en fenómenos contemporáneos y no históricos.

Para llevar a cabo el estudio se ha seleccionado la estrategia de investigación de estudio de caso, dado que es la que más se adaptaba a las posibilidades con las que contaba, y a los objetivos del estudio.

En primer lugar la estrategia de estudio de casos es apta para estudios explicativos o para descriptivos como el que aquí se presenta. Permite utilizar varios tipos de fuentes y técnicas de investigación, y hasta combinar técnicas cuantitativas con las cualitativas.

Por último una de las características más específicas del estudio de casos como estrategia de investigación, es que sus posibilidades de generalización son de corte teórica y analítica, y no empírica o estadística. Esto quiere decir, que las conclusiones a las que arribe el estudio podrán ser replicadas en base a una teoría, pero nunca hacia una población o un número mayor de casos. En este sentido, entre los objetivos del estudio, que son los que cuentan a la hora de elegir una estrategia de investigación, se hallaba el de observar ciertos postulados de la teoría de Bernstein en

nuestra realidad educativa, por lo que el interés se basa en una replicación teórica. En este sentido debemos señalar que no es el objetivo describir una población en relación a ciertas variables, sino que lo que interesa es evidenciar ciertas relaciones entre variables.

II.2 - Tipo de Diseño

En primer lugar es importante señalar que la estrategia de investigación y el diseño son aspectos íntimamente relacionados, así como también lo están entre sí las técnicas y fuentes de información.

Siguiendo a Leslie Kish(1995), se puede hacer referencia a tres criterios para definir el diseño de la investigación: realismo, aleatorización y representatividad. En el primer caso el interés pasa por lograr una análisis lo más real posible de la situación, esto se logra realizando una refinada operacionalización de los conceptos bajo estudio y del uso de las técnicas más apropiadas para la recolección de los datos. En el caso de la aleatorización el objetivo principal es el alcance de la fiabilidad científica, para lo cual la asignación aleatoria de los sujetos a los distintos tratamientos es un punto clave. La representatividad por su parte, está relacionada a la generalización empírica de los resultados, atañe a la elección de la población objetivo como a la selección de las unidades de análisis. Cada criterio desarrollado tiende a producir un estudio específico: el criterio de realismo conduce a estudios observacionales controlados, la aleatorización al experimento y la representatividad a la encuesta por muestreo.

Como se ha anticipado en la sección anterior el diseño es de tipo observacional en la terminología utilizada por Leslie Kish. El diseño consiste en el estudio de una variable de interés o explicativa que es el código lingüístico, en dos momentos de la escolarización con el fin de comprobar si es posible un cambio de código restringido en la escuela. De este modo las variables explicativas son el tipo de código lingüístico y los años de escolarización. La influencia de los años de escolarización sobre el cambio de código se analiza tomando dos grupos: 5° y 6° año, donde 6° es grupo de control de 5° ya que cuenta con una propiedad distinta, que constituye el tratamiento que es un año más de exposición a la escuela. Esto obedece al objetivo fundamental de estudio el cual es comprobar que la cantidad de años de escolarización no afecta la adquisición de un código elaborado en aquellos niños que en su socialización familiar internalizaron un código restringido.

En esta relación pueden intervenir otras "fuentes extrañas de variación", como son el tipo de organización, y las distintas características de los grupos que se someten a comparación.

El factor organización se controla estudiando el mismo fenómeno en escuelas distintas, con similares características. La organización es un elemento que desde la perspectiva de las escuelas eficaces produce diferencias significativas en los aprendizajes de los niños, dado lo cual se debe tenerla en cuenta y observar si en los dos centros se producen o no los mismos resultados.

Las otras fuentes de variación de las variables explicativas son aquellas que teóricamente tienen más influencia sobre el tipo de código: el nivel educativo de la madre del niño, el número de años repetidos, y el promedio de notas de promoción. Un tipo de diseño "ideal", hubiera consistido en tomar la misma población en dos momentos diferentes y realizar un análisis longitudinal, o bien lograr aleatorizar los individuos de manera que los grupos fuesen iguales, pero no se contaba con dichas posibilidades. Debido a esto y sin desconocer las consecuencias que el trabajo con poblaciones distintas conlleva, utilizamos controles estadísticos ex - post para constatar si las poblaciones analizadas eran comparables. Dicho control se realizó mediante la técnica de análisis de varianza, que permite lograr la equiparación de los grupos para su posterior comparación.

La comparación mediante el análisis de la varianza de los códigos permite testear si existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a cantidad de códigos elaborados y restringidos y así poder afirmar si se produce un cambio o perpetuación de los mismos. El análisis de varianza, para la igualación de los grupos, se realizó en una primera instancia sobre aquellas variables de mayor relación sobre el tipo de código: nivel educativo materno, n° de años repetidos, y promedio de notas de promoción.

Luego de dicho análisis y de comprobar que los grupos eran estadísticamente comparables, se procedió al análisis de varianza en relación a los códigos.

II.3 - Unidades de análisis y selección de los casos.

El código lingüístico constituye la unidad de análisis del estudio, siendo el universo de análisis los códigos lingüísticos de los niños de 5° y 6° año de los dos escuelas de contexto desfavorable donde se realizó la investigación.

La elección de 5° y 6° año de enseñanza primaria se debe a que son los años finales de la escolarización, con lo cual se considera que es un momento en que se puede medir la incidencia de prácticamente todo el periodo de escolarización.

Dichas escuelas se seleccionaron en base a dos criterios fundamentales:

- Que pertenecieran al departamento de Montevideo (por razones prácticas)
- Que pertenecieran a contextos socioculturales desfavorables de la ciudad, según la clasificación realizada por UMRE.

Este último criterio de selección obedece a los supuestos tomados del marco teórico, según los cuales el contexto es de gran importancia para el estudio del lenguaje. En el caso que aquí nos ocupa optamos por el estudio del contexto desfavorable debido a que es el que tiene mayores problemas de rendimiento, además de tener una mayor probabilidad de encontrar niños con código restringido.

Es por eso necesario la conceptualización del término "contexto sociocultural". Para esto se utilizó el término acuñado por UMRE, para su clasificación de las escuelas de Uruguay. Para definir contexto sociocultural, UMRE trabajó en forma conjunta con los índices de contexto socio-educativo y de contexto económico.

El primer índice se construye como el saldo resultante de restar el porcentaje de alumnos de la escuela cuyas madres completaron la enseñanza secundaria, el porcentaje de alumnos cuyas madres no estudiaron más allá de la escuela primaria.

El segundo índice está definido como el saldo entre el porcentaje de hogares con bajo equipamiento y el porcentaje de hogares con alto equipamiento.¹

Las escuelas de contextos desfavorables y muy desfavorables son aquellas cuyo alumnado pertenece en su mayoría a los hogares menos educados y menos equipados.

| | |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexto sociocultural Desafavorable | <ul style="list-style-type: none"> • saldo de nivel educativo bajo • saldo de nivel de equipamiento del hogar bajo |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

¹ El índice de equipamiento del hogar se construye asignando valor 1 a cada uno de los siguientes ítems: energía eléctrica, calefón, televisor color, video game o similar, videocasetero, computadora y automóvil para uso exclusivo del hogar. Los estratos están clasificados del siguiente modo: 0-4, equipamiento bajo; 5-8, equipamiento medio; 9-11, equipamiento alto.

II.4.Operacionalización

II.4.1-Código lingüístico

Esta operacionalización se realizó atendiendo a una forma particular de manifestación lingüística, pero se debe tener en cuenta que existen otros medios para detectar empíricamente los códigos lingüísticos (experimentos con figuras, fotos, etc..).

Se optó por la producción de textos, considerando que los niños están habituados a ella, y es una método relativamente sencillo de análisis. Esto condujo a operacionalizar el concepto teniendo en cuenta las competencias lingüísticas necesarias para la producción de un texto de carácter formal, pero además con el fin de relevar algunos aspectos profundos del código.

Por otro lado la producción formal de texto es una competencia que se aprende en la escuela, por lo tanto ofrece la ventaja, de medir no solamente el código, sino las reglas de reconocimiento y realización. Las primeras, en tanto el niño sea capaz de adecuarse a un contexto especializado de producción de texto; las segundas, en la medida que una vez adecuado al contexto sea capaz de "producir" el "texto" formal, legítimo a ese contexto.

Operacionalización de Código Lingüístico

| <u>Concepto</u> | <u>Dimensión</u> | <u>Variable</u> | <u>Categoría</u> |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Código Lingüístico | <ul style="list-style-type: none"> Contextualización Organización del discurso Estructura de la oración | <ul style="list-style-type: none"> Adecuación a la consigna Uso de referentes contextualizadores Existencia de <ul style="list-style-type: none"> Introducción Desarrollo Conclusión Uso de separación en párrafos Manejo de la concordancia nominal Manejo de la concordancia verbal Reiteración de conectores o vocablos Uso de signos de puntuación Uso de mayúsculas | <ul style="list-style-type: none"> Total Parcial No hay Si No Si/no Si/no Si/no Si/No Si/no Si/no Si/no +60%/-60% +60%/-60% |

Para la operacionalización del código se tuvieron en cuenta fundamentalmente dos elementos: en primer lugar las descripciones que venían desde la propia Teoría de los Códigos; por otro lado se utilizaron los programas de lenguaje de enseñanza primaria para 5° y 6° año, y otros materiales producidos por UMRE, referentes a evaluaciones de producciones escritas. Estos últimos permitieron establecer cuales son las competencias básicas que niños de dichos grados escolares deberían manejar, en materia de competencias lingüísticas, considerando que estas son exclusivamente transmitidas por la escuela. A estos aspectos transmitidos por la escuela debía sumarse aquellos aspectos específicos del código que permitieran discernir al investigador frente a que tipo de código estaba. Estos aspectos son los concernientes a la *contextualización* de discurso producido, considerando ésta una categoría central de la teoría y la dimensión del código que más discrimina los casos. Un niño con código elaborado es capaz de crear un discurso a nivel abstracto y general siempre que corresponda, mientras que a un niño con código restringido le resulta extremadamente difícil la creación de un texto despegado del contexto a consecuencia de la reducida gama de experiencias que el niño tiene.

Atendiendo al tipo de consigna y a los indicadores de código de la teoría se reunieron aquellas variables que indicarían de forma específica el tipo de código. Ellas son: adecuación a la consigna y el uso de referentes contextualizadores. Estas variables darían cuenta de las reglas de realización y reconocimiento utilizadas por el niño para producir el texto requerido. La adecuación a la consigna mide la capacidad del niño de reconocer el contexto especializado de producción de texto formal, y la capacidad de realizar dentro de dicho contexto el texto legítimo, siendo éste un texto de tipo argumentativo que requiere de la descontextualización de los fenómenos alejándolos de la experiencia personal. El uso de referentes contextuales señala el conocimiento por parte del niño de distintos contextos, lo que lo llevaría a usar referentes para indicar a cual está haciendo referencia.

A partir de la operacionalización del concepto se construyó una pauta de análisis de producción escrita, en la que se ponderó aquellos indicadores más "profundos" del código: la adecuación a la consigna y el uso de referentes contextualizadores. (Anexo 1)

De esta forma quedó contruido un índice sumatorio ponderado, cuyo corte se estableció marcando un límite de tolerancia para el código restringido, sumando todos aquellos indicadores que se considera podía lograr como máximo el código restringido.

II.4.2-Rendimiento

Cuando me refiero a rendimiento tanto en el proyecto como en el análisis hago referencia conjuntamente a dos variables: promedio de notas de promoción y el n° de año repetidos.

La escala de notas se manejó de la siguiente forma:

| Cuadro n°3 - Categorías de la variable "promedio de notas de promoción" | |
|-------------------------------------------------------------------------|-------|
| Nota | Valor |
| B | 1 |
| Bmb | 2 |
| Mbb | 3 |
| Mb | 4 |
| Mbste | 5 |
| Stemb | 6 |
| Ste | 7 |

El promedio de notas de promoción hace referencia al promedio de notas con la que cada alumno pasó cada año de grado.

La otra variable que fue tomada como indicador de rendimiento fue **nº de años de repetición** de cada alumno (0,1,2,3).

II.4.3. Nivel educativo materno.

La variable nivel educativo materno, hace referencia al nivel que alcanzó la madre del niño en el sistema educativo. Se categorizó de la siguiente forma:

| Nivel educativo | Valor |
|-----------------------|-------|
| Primaria incompleta | 1 |
| Primaria completa | 2 |
| UTU incompleta | 3 |
| UTU completa | 4 |
| Secundaria incompleta | 5 |
| Secundaria completa | 6 |
| Estudios terciarios | 7 |

II.5 - Fuentes y técnicas de relevamiento.

El fenómeno bajo estudio requirió del trabajo con fuentes de información primarias y secundarias. Se trabajó con dos fuentes primarias de datos: producciones de textos realizadas por los niños de 5º y 6º, y entrevistas en profundidad a los maestros de los correspondientes grupos y directores de los centros educativos. También se realizó una recolección de datos secundarios, particulares de cada escuela.

II.5.1 - Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad se realizaron a las directoras de las escuelas y a los maestros de los grupos a los cuales se les aplicó las pruebas debido a que:

- podían informar sobre las características del grupo,
 - ofrecían su percepción desde su experiencia, del papel que tiene la escuela frente a los niños con código restringido, siendo ésta central dado que observan el fenómeno en los niños que están a punto de egresar de la escuela.
- Las entrevistas tuvieron como eje las que serían luego las principales dimensiones de análisis:
- el papel de la escuela como modificadora o perpetuadora del código
 - la relación entre el tipo de código y el aprendizaje y rendimiento
 - los factores provenientes de la institución y del contexto que facilitan o dificultan la transformación del código
 - las prácticas pedagógicas en relación a la relajación de las reglas de ritmo y la reducción en la cantidad de los contenidos
 - la historia del grupo

Estas dimensiones fueron luego utilizadas para la construcción de una matriz de datos con las respuestas obtenidas de cada entrevistada y proceder con ellas al análisis.

II.5.2.- Pruebas de Producción Escrita.

Las pruebas de producción escrita fueron realizadas para analizar el tipo de código lingüístico de los niños, mediante un índice construido a partir de la operacionalización del concepto antes presentada. Estas pruebas se realizaron en base a una única consigna planteada a los niños, que requería un texto argumentativo y otro descriptivo. (Anexo) Esta consigna se diseñó con la ayuda de informantes calificados (maestras), que orientaron acerca de los temas de mayor interés e información para los niños.

II.5.3.- Análisis de datos secundarios.

Se recurrió al estudio de las "fichas acumulativas" de los niños observados, se relevaron datos como sexo, edad, notas de promoción de cada año, número de años repetidos, y nivel educativo de la madre en el caso en el dato estuviera disponible.

También se recurrió a los libros de matrículas y de pases en casos específicos.

II.6 - Discusión sobre validez y confiabilidad.

El análisis de la validez y confiabilidad de los datos se realizará en base a lo expuesto por Robert Yin (1989), quién señala tres tipos de validez: validez de constructo, validez externa y validez interna.

Con el fin de lograr la validez de constructo el primer paso realizado fue la especificación de los fenómenos que se quieren estudiar: la evolución del código lingüístico en la escuela de contexto desfavorable (con respecto a su cambio o perpetuación), la relajación de las reglas de ritmo y la reducción en la cantidad de los contenidos. En segundo lugar se procedió a una operacionalización lo más exhaustiva posible del código lingüístico, variable de observación, en donde la propia operacionalización se transformó en pauta de análisis.

Por otro lado, se utilizó distintas fuentes de información para relevar un mismo fenómeno. Este proceso es la triangulación, que permite aplicando distintas técnicas sobre el mismo objeto, asegurar la validez de los datos recabados.

Para el análisis del código lingüístico se utilizaron las pruebas de producción escrita y de manera más indirecta las percepciones que sobre el mismo tenían los maestros de los mismos niños.

También se realizó triangulación de fuentes: en el análisis de los códigos utilizando distintas fuentes para una misma técnica (producción de texto), y también para el estudio de las prácticas pedagógicas, donde se realizaron entrevistas en profundidad a varios maestros y directores, y donde se fue considerando las generalidades y las discrepancias.

La validez externa por su parte tiene que ver con la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. En este caso, la estrategia de investigación del estudio de casos no permite la generalización a una población mayor, sino que la misma se realiza hacia la teoría. Para poder generalizar hacia la teoría los casos deben haber sido seleccionados de acuerdo a criterios teóricos y metodológicos previamente establecidos. Como se ha citado anteriormente dichos criterios son los siguientes:

- escuelas pertenecientes al departamento de Montevideo.
- escuelas pertenecientes a contextos socioculturales desfavorables según la clasificación de UMRE.

El logro de la validez interna se procuró mediante un control a priori y ex - post de las variable en estudio, asegurando la validez de la comparación entre los grupos, tratándose éste de un estudio cuasi-experimental.

Un último elemento a considerar para la calidad de los datos es la confiabilidad; esto tiene que ver con la posibilidad de que otro investigador, con los mismos procedimientos arribe a las mismas conclusiones y hallazgos.

Para que esto sea posible Yin señala como necesario la creación de :

- el protocolo del estudio de caso
- la base de datos del estudio de caso.

El protocolo por su lado es una herramienta esencial para asegurar la validez y confiabilidad de los datos. Allí se encuentran tanto las preguntas, hipótesis y objetivos de la investigación, como las preguntas a los informantes y los objetivos de cada técnica. De este modo contrastando los datos relevados con los que el protocolo indica relevar podemos arribar a una noción más acertada sobre la validez y confiabilidad del proyecto. Por otro lado la base de datos construida permite que otros investigadores puedan conocer los datos relevados. La base de datos está compuesta por todas las variables que hacen a las características de los alumnos (sexo, edad, grado escolar, escuela a la que pertenecen), nivel educativo de la madre, nota de promoción de cada año, ítems de la pauta de análisis, y código lingüístico, como resultado del índice.

Independientemente también se construyó una matriz de entrevistas con las respuestas de cada docente según dimensión de análisis.

Capítulo III - Presentación de los casos.

Introducción

En este capítulo se realizará en primera instancia una descripción de los casos de acuerdo a las variables relevadas, contexto sociocultural, nivel educativo materno, población escolar, etc.. Posteriormente se discutirá y analizará las posibilidades de comparación estadística de ambas escuelas.

III.1- Descripción de los casos.

Se seleccionaron dos escuelas en contextos desfavorables que cumplieron con los criterios antes especificados.

El caso N°1 es una escuela ubicada en contexto desfavorable, la que en las pruebas de lenguaje realizadas por la UMRE en el año 1996, logró un puntaje bajo.

La población de esta escuela es de aproximadamente 300 alumnos y cuenta con sólo un 5° y un 6°.

Tomando como población a los grupos de quinto y sexto se observó que el 45% de los niños son hijos de madres con nivel educativo con hasta primaria completa. De ese 45%, un 27% de las madres logró completar ese nivel, mientras que el 17.5 % restante no tiene la primaria completa.

| Valor | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje Valido | Porcentaje Acumulativo |
|---------|------------|------------|-------------------|------------------------|
| 1 | 7 | 13 | 17.5 | 17.5 |
| 2 | 11 | 20.4 | 27.5 | 45 |
| 3 | 6 | 11.1 | 15 | 60 |
| 4 | 7 | 13 | 17.5 | 77.5 |
| 5 | 2 | 3.7 | 5 | 82.5 |
| 6 | 2 | 3.7 | 5 | 87.5 |
| 7 | 5 | 9.3 | 12.5 | 100 |
| Missing | 14 | 25.9 | | |
| Total | 54 | 100 | 100 | |

Por otro lado se puede observar que sólo un 10% de los niños tiene madres con hasta secundaria completa y un 32.5% con algún año de UTU cursado.

En este sentido se puede observar y verificar que desde el punto de vista del nivel educativo materno, la escuela tiene condiciones desfavorables para el cambio de código restringido y la transmisión de un código elaborado.

En cuanto a las variables de rendimiento analizadas a través de la repetición y las notas de promoción se observaron los siguientes datos.

El 51.9% repitió por lo menos un año; de ese total un 34.6% repitió un año, el 9,6% repitió dos años, y el 7.7% repitió tres años. El 48.1% restante del 100 no repitió nunca.

En lo que refiere al promedio de notas de promoción, la moda se ubica en el valor "2" de la variable, el que corresponde a Bmb, donde se encontraron 10 casos un 19.6% del total de los dos grados juntos.

De este modo se está frente a una escuela en donde el contexto es desfavorable con un alto porcentaje de alumnos cuyas madres sólo tiene hasta el nivel de primaria cursado. También se halló que más de la mitad de los niños de 5° y 6° año

de esta escuela repitieron al menos un año y donde la mayoría de los casos analizados han obtenido el "bmb" como nota de promoción.

La escuela cuenta solamente con la directora, no habiendo subdirectora ni secretaria. La directora es el primer año que trabaja en la escuela, pero no el primero que lo hace en una escuela de contexto desfavorable, ya que ha desempeñado toda su carrera en escuelas de este tipo. También la maestra de 5° año por su parte, es la primera vez que trabaja en esta escuela, pero a lo largo de 21 años de profesión ha tenido experiencia en escuelas de contextos adversos tanto en el interior del país, como en cinturón de nuestra ciudad capital. La maestra de 6° año lleva 19 años de carrera los cuales ejerció siempre en esta escuela.

El caso n°2 es una escuela que fue ubicada en la clasificación de la UMRE como de contexto muy desfavorable y su puntaje en las pruebas de Lengua Materna en 1996 fue medio-bajo. Al contrario que la anterior, cuenta con una población que supera los 600 alumnos. Entre los dos sextos y el quinto observados se llega a un total de 86 niños.

En cuanto al nivel educativo de las madres de los niños observados, encontramos que el 63.3% tiene sólo hasta primaria completa, dentro del que el 53.2% tiene el nivel completo y el otro 10.1% no lo terminó.

| Valor | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje valido | Porcentaje acumulativo |
|--------------|------------|------------|-------------------|------------------------|
| 1 | 8 | 9.3 | 10.1 | 10.1 |
| 2 | 42 | 48.8 | 53.2 | 63.3 |
| 3 | 11 | 12.8 | 13.9 | 77.2 |
| 4 | 14 | 16.3 | 17.7 | 94.9 |
| 5 | 2 | 2.3 | 2.5 | 97.5 |
| 6 | 1 | 1.2 | 1.3 | 98.7 |
| 7 | 1 | 1.2 | 1.3 | 100 |
| Missing | 7 | 8.1 | | |
| Total | 86 | 100 | 100 | |

Como puede observarse los hijos de madres que han cursado la enseñanza secundaria constituyen apenas el 3,8% del total.

Si se describe el grupo atendiendo a las variables de rendimiento (repetición y notas de promoción) se encuentra que el 49,2% de los niños con datos disponibles repitieron por lo menos 1 vez; de ese porcentaje, el 30,8% repitió una vez, el 13,8% repitió dos veces y el 4,6% repitió tres veces. El restante 50,8% no repitió nunca.

En cuanto al promedio de notas de promoción, al igual que en la otra escuela la moda se ubicó en el valor "2" de la variable que corresponde a la nota Bmb, que engloba un total de 11 casos.

A nivel organizacional la escuela está a cargo de la directora y de la maestra secretaria. La directora es el primer año que ocupa el cargo, pero trabajó durante toda su carrera en esta escuela y durante los últimos siete años como secretaria, además de trabajar paralelamente en un colegio privado. La maestra de 5° año se recibió en 1989 y trabaja en esta escuela desde hace cinco años. Ha trabajado en otras escuelas de contextos desfavorables. Las maestras de 6° tienen las dos aproximadamente 20 años de carrera y una de ellas es el primer año que trabaja en la escuela. También tiene experiencia en otras escuelas de contextos adversos.

III.2-Conclusiones

Dado que se han seleccionado dos escuelas con el fin de poder replicar los hallazgos de una en otra, se debe en primer lugar constatar si ambos centros son comparables en función de las variables seleccionadas.

De dicho análisis se obtuvieron los siguientes resultados :

En relación al nivel educativo materno las escuelas muestran entre sí diferencias significativas. El análisis de varianza dio un $F=6.211$, con un nivel de significación del $.0137$, lo que conduce a rechazar la hipótesis nula según la cual las dos escuelas son iguales en esta variable. La media de nivel educativo materno en el caso n°1 es 3.3 . lo que corresponde a un nivel de enseñanza técnica secundaria, mientras que en el caso n°2 es 2.5 , lo que corresponde a primaria completa.

En relación a la variable número de veces repetidor el análisis de varianza mostró que ambas escuelas son estadísticamente iguales, dando un $F= .0767$ con un nivel de significación de $.7823$.

Lo mismo sucedió con la variable promedio de notas de promoción, en la cual el análisis de varianza mostró que hay diferencias significativas entre ambas poblaciones arrojando un $F=.2370$ con un nivel de significación de $.6272$.

De esta forma las escuelas son comparables en promedio de notas de promoción, número de años repetidos, pero no así en nivel educativo materno.

Capítulo IV - Análisis de la Información

IV.1 - Estrategia de análisis.

El objetivo principal de la investigación remite a la contrastación de las hipótesis fundamentales del estudio, insertándose en el modelo de "Pattern-matching", lógica de análisis en donde lo relevante resulta de comparar la evidencia empírica reunida con las predicciones derivadas de la teoría seleccionada para dar explicación o describir los fenómenos de interés. En este caso se pone a prueba los datos reunidos de manera de confirmar o rechazar la hipótesis según la cual se produce una perpetuación del código restringido como lo indica la teoría de Bernstein. Esta contrastación se realiza mediante la comparación de los grupos al interior de cada escuela, para lo que es necesario un paso previo consistente en la igualación de dichos grupos.

Esta igualación de los grupos se hace necesaria dado que se comparan grupos que constituyen poblaciones distintas. El análisis de varianza es la técnica estadística que permite la comparación de las medias de dos poblaciones distintas, y así poder establecer la existencia o no de diferencias significativas entre las poblaciones en estudio, en relación a la media de una variable en particular.

El análisis central del estudio está basado en la comparación de los códigos lingüísticos en 5° y 6° año (relevados mediante las pruebas de producción de texto), de manera de poder comprobar si existen diferencias significativas entre dichos grupos. Dicho resultado posibilitará establecer si un año más de escolarización influye o no en la adquisición del código elaborado.

Por otro lado, para poder asegurar que el resultado de la comparación de los grupos en relación a los códigos lingüísticos se debe a la cantidad de años de escolarización, es necesario controlar las variables relacionadas o de influencia sobre el código lingüístico y sus posibilidades de cambio: el nivel educativo materno, la repetición y el promedio de notas de promoción. El control de estas variables también se aseguró mediante el análisis de varianza. De esta manera, si los grupos son estadísticamente iguales en cuanto a nivel educativo materno, promedio de notas de promoción, y repetición, y por otro lado existen diferencias significativas en relación a los códigos, se estaría en condiciones de afirmar que existe una relación entre el número de años de exposición a la escuela y la adquisición de un código elaborado.

Luego del análisis de estas variables y de sus relaciones, se procedió al análisis de las percepciones de los docentes obtenidas mediante las entrevistas en profundidad. En ellas se analizó la visión que los maestros tenían acerca de las posibilidades de cambio de código en la escuela, y de cómo sucede realmente, cuáles son los factores que ellos identifican a favor y en contra del tal proceso,- en relación al contexto, como a la propia institución. Estos datos se utilizaron como una forma de triangulación con los datos obtenidos mediante las pruebas de producción de escrita.

También el material producido por las entrevistas se utilizó para el análisis de otra dimensión de vital importancia para el estudio, como son las prácticas pedagógicas, especialmente las relacionadas al relajamiento de las reglas de ritmo y a la reducción en la cantidad de los contenidos y también en que medida estas prácticas son compartidas por el resto de las maestras de la escuela.

Las directoras por su parte, brindaron importante información sobre la historia de grupo, necesaria para identificar factores que hayan podido influir sobre el rendimiento de manera desfavorable.

Luego de comparados los grupos dentro de cada escuela, se procede a la comparación entre escuelas, análisis de varianza mediante, lo que permite controlar el efecto "establecimiento".

IV.2 - Análisis de los grupos.

Como se ha señalado reiteradas veces, los grupos fueron analizados en base a las variables de mayor influencia sobre el tipo de código: nivel educativo de la madre, promedio de notas de promoción, y repetición.

El análisis en esta sección estuvo dirigido fundamentalmente a establecer la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos de cada escuela, con el fin de determinar luego que los resultados hallados en cuanto al análisis de los códigos, se debe a la diferente cantidad de años de escolarización y no a diferencias entre los grupos con respecto a las demás variables. Los datos fueron sometidos a la técnica de análisis de varianza.¹

En primer lugar encontramos para el caso n°1, que en el grupo de 5° año, el 42.8% de los niños son hijos de madres con hasta primaria incompleta. Desglosando ese total, se encontró que el 23.% tiene primaria completa y que el restante 19% tiene la escuela incompleta.

En el caso de 6° año, observamos que el 47.4% de los niños son hijos de madres que tienen hasta primaria completa, de los cuales el 15% completó el nivel y el otro 31.6% tiene la escuela completa.

El análisis de varianza que realiza la comparación de la media de dos poblaciones diferentes (5° y 6°), arrojó los siguientes resultados.

Cuadro n°3-Media de nivel educativo materno según grupo. Caso N°1.

| Grupo | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 3.6 | 21 |
| 6° | 2.9 | 19 |
| Total escuela | 3.3 | 40 |

- Missing cases=14

F= 1.5855 Sig=.21556

Según estos datos, para ambos grupos la media de nivel educativo materno se ubica alrededor del valor "3" de la variable, que corresponde al nivel UTU incompleta.

El análisis de la varianza en cuanto a esta variable demostró que los grupos son estadísticamente iguales. El valor del estadístico F resultó 1.5855 con una significación de .21556, por lo que aceptamos la hipótesis nula según la cual no existen diferencias significativas de nivel educativo materno entre los dos grupos.

En el análisis de caso n°2 obtuvimos los siguientes resultados :

Cuadro n°4-Media de nivel educativo materno según grupo. Caso N°2.

| Grupo | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 2.5 | 24 |
| 6° | 2.6 | 55 |
| Total escuela | 2.5 | 79 |

- Missing cases = 7

F= .1680 Sig=.6831

¹ El análisis de varianza es la técnica utilizada para inferir si las diferencias muestrales halladas en la media aritmética de una variable y para cada una de las categorías de las otras variables, denominadas de control o independiente son estadísticamente significativas. El resultado de dicho análisis permitirá decidir al investigador si esas diferencias se explican en función de que la variable de interés ha sido medida en dos poblaciones diferentes. El estadístico utilizado a estos efectos es la distribución F y permite testear la hipótesis sustantiva. El valor de F entrega el nivel de significación o probabilidad que el investigador tendría de equivocarse si rechaza la hipótesis nula.

Como se podrá observar la media de nivel educativo para este caso, se sitúa en el entorno de 2.5%, lo que en los valores de la variable está entre primaria completa y UTU incompleta. El análisis de la varianza para la relación nivel educativo materno y grado mostró un $F=.1680$, con un nivel de significación de $.6831$. El nivel de significación superior a $.05$, nos indica que se acepta la hipótesis nula según la cual la media de los grupos son iguales. Esto quiere decir que los grupos son estadísticamente iguales en nivel educativo materno.

En términos generales, el primer hallazgo obtenido indica que los grupos estudiados al interior de cada caso no muestran diferencias significativas en el nivel educativo de las madres de los niños. En el primer caso el promedio se sitúa en el nivel de UTU incompleta y en el segundo caso se coloca entre primaria completa y UTU incompleta.

En el análisis de la variable nº de años repetidos, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Cuadro nº5-Media de nº de años repetidos según grupos. Caso nº1.

| Grupo | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 0.81 | 32 |
| 6° | 0.73 | 19 |
| Total escuela | 0.78 | 51 |

• Missing cases=3

$F=.0786$ $Sig.=.7804$

Para esta variable el análisis de la media indica que tanto en 5° como en 6° el promedio se ubica cerca del "1" que es un año de repetición.

El análisis de la varianza para esta variable demostró que en el caso nº1 los grupos de 5° y 6° son estadísticamente iguales en cuanto a número de años repetidos. El estadístico F obtuvo un valor de $.0786$ con un nivel de significación de $.7804$. Debido a que el nivel de significación sobrepasó $.05$ estamos en condiciones de aceptar la hipótesis nula según la cual los grupos son estadísticamente iguales en relación a esta variable.

Para el caso nº2 los resultados fueron los siguientes.

Cuadro N°6-Media de nº de años repetidos según grupos. Caso nº2

| Grupo | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 0.63 | 19 |
| 6° | 0.76 | 46 |
| Total escuela | 0.72 | 65 |

• Missing cases=21

$F=.2902$ $Sig.=.5920$

También en este caso la media de número de años repetidos está cercana a "1" (un año repetido), para ambos grupos. El análisis de varianza para esta variable mostró un $F=.2902$ con un nivel de significación de $.5920$. Esto quiere decir que podemos aceptar la hipótesis nula según la cual los grupos son estadísticamente iguales para la variable número de años repetidos.

A continuación se presentará los hallazgos obtenidos mediante el análisis de la varianza de la variable "promedio de notas de promoción". Esta variable se construyó calculando el promedio de notas de promoción desde 1° hasta 4°, dado que es el año más alto por el que todos los niños pasaron.

Los resultados son los siguientes:

Cuadro n°7-Media de "promedio de notas de promoción" según grado. Caso n°1.

| Grupo | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 2.4 | 33 |
| 6° | 3.05 | 18 |
| Total escuela | 2.68 | 51 |

- Missing cases=3

F=1.3656 Sig. 2482

El análisis de la media para estos grupos dio que el promedio de notas de promoción fue 2.4 en 5°, lo que corresponde a la nota BMB, según las categoría de la variable, mientras que para 6° el promedio fue de 3.05, lo que corresponde a la nota Mbb. El análisis de la varianza del promedio de notas de promoción dio F=1.3656 con un nivel de significación de .2482, lo que quiere decir que se debe aceptar la hipótesis nula según la cual no existen diferencias significativas entre 5° y 6° en cuanto al promedio de notas alcanzado.

Para el caso n°2, el análisis dio los siguientes resultados:

Cuadro n°8-Media de "promedio de notas de promoción" según grado. Caso n°2.

| Grupos | Media | N |
|----------------------|-------|----|
| 5° | 2.4 | 25 |
| 6° | 3.01 | 55 |
| Total escuela | 2.8 | 80 |

- Missing cases=6

F=2.863 Sig=0.973

El análisis de la varianza dice que la media de esta variable se sitúa en el valor 2.4 (bmb) para 5° y 3.01 (mbb) para 6°. De este análisis surgió un F= 2.863, con un nivel de significación de 0.973. Esto quiere decir que también en este caso se acepta la hipótesis nula según la cual los grupos son iguales en cuanto a esta variable.

Como conclusión de los anteriores análisis, se puede afirmar que entre los grupos de cada escuela no existen diferencias significativas en relación a: nivel educativo materno, número de años repetidos y promedio de notas de promoción.

Esto permitirá testear la hipótesis sustantiva del proyecto. Si entre los grupos no existen diferencias en cuanto a las variables antes descritas, será posible referir los hallazgos del análisis de los códigos lingüísticos a la diferente cantidad de años de escolarización, y así poder concluir si ésta produce o no el cambio de código.

IV.3 - Análisis de pruebas de producción escrita.

El análisis de las pruebas de producción escrita se realizó mediante un índice sumatorio ponderado, construido a partir de la operacionalización del concepto. Este índice permitió clasificar a cada uno de los niños que realizaron la prueba de producción de texto según adquirieran puntaje de código elaborado o restringido. Los puntajes obtenidos en ese índice fueron sometidos al análisis de varianza de manera de poder compararlos y comprobar si existen o no diferencias significativas entre 5° y 6°.

IV.3.1- Comparación de los grupos

En el caso N°1 el promedio de puntos obtenidos por los niños en las pruebas fueron para cada grupo los siguientes:

Cuadro n°9-Puntaje promedio en las pruebas según grupo. Caso n°1.

| Grupo | Media | N |
|-------|--------|----|
| 5° | 6.8333 | 24 |
| 6° | 8.4444 | 18 |

- Missing cases=12

F=4.417 Sig.=0.419

Estos resultados indican que para 5° año el promedio de puntos que los niños alcanzaron fue 6.8, lo que según el índice corresponde a un código elaborado. En 6° año el promedio logrado por los niños fue de 8.4 puntos, lo que también corresponde a un código restringido.

En cuanto a la cantidad de cada tipo de código encontrada en cada grupo, se encontró la siguiente distribución:

Cuadro n°10-Distribución de frecuencias de tipo de código según grado. Caso N°1

| Grupo | Código Lingüístico | | N |
|-------|--------------------|-----------|----|
| | Restringido | Elaborado | |
| 5° | 21(87.5%) | 3(12.5%) | 24 |
| 6° | 10(55.5%) | 8(44.4%) | 18 |

- Missing cases=12

La clasificación obtenida a través del índice de código lingüístico, dio que en 5° año, el 87.5% de los niños tienen código restringido y un 12.5% tienen código elaborado. En 6° año por su parte el 55.5% tiene código restringido, mientras que el otro 44.5% tiene código elaborado. En los dos grupos el porcentaje de código restringido es mayor que el de código elaborado pero esta diferencia es más pronunciada en 5° año que en 6°.

El análisis de la varianza mostró un $F=4.417$ con un nivel de significación de .0419. Debido a que el nivel de significación es menor a .05 se debe rechazar la hipótesis nula según la cual los grupos son iguales en cuanto a códigos lingüísticos de los niños. El análisis señala que existen diferencias significativas entre los grupos, por lo tanto los mismos no son estadísticamente iguales.

Analizando estos resultados en términos de la hipótesis sustantiva de investigación según la cual la escuela no logra transmitir un código elaborado a niños que en su socialización familiar han internalizado un código restringido, encontramos con que debemos rechazar esta hipótesis. Las diferencias observadas entre 5° y 6° año indican que la cantidad de años de escolarización produce un cambio en el código, por lo menos en una cantidad significativa de alumnos.

La comparación previamente realizada entre los grupos, en relación al nivel educativo materno, al número de años repetidos, y al promedio de notas de promoción permite asegurar que las diferencias encontradas en cuanto a los códigos, no se debe a la influencia de estas variables.

Como se verá más adelante estos hallazgos no concuerdan con las percepciones que los propios maestros tienen acerca del fenómeno, ya que según ellos la escuela no logra transformar el código restringido de los niños.

En el caso N°2 los hallazgos presentaron características distintas. El análisis de la varianza de los puntajes obtenidos por los niños en las pruebas de producción escrita arrojó los siguientes resultados:

Cuadro n°11-Puntaje promedio en las pruebas según grupos. Caso N°2.

| Grupo | Media | N |
|-------|--------|----|
| 5° | 7.7143 | 21 |
| 6° | 8.3556 | 45 |

- Missing cases=20

F= 1.3241 Sig.=.2541

Los datos obtenidos muestran que en 5° año los niños alcanzaron un puntaje promedio en el entorno de los ocho puntos al igual que en 6°. En ambos casos estamos frente a un código restringido. En sexto año los puntajes son en promedio un poco más altos pero siguen representando un código restringido.

La distribución de códigos en cada grupo es la siguiente:

Cuadro n°12-Distribución de códigos según grupos. Caso N°2.

| Grupo | Código Lingüístico | | N |
|-------|--------------------|-----------|----|
| | Restringido | Elaborado | |
| 5° | 15 (75%) | 5(25%) | 20 |
| 6° | 11(75.5%) | 11(24.5%) | 45 |

- Missing cases =21.

Según la clasificación del índice en 5° hay un 75% de niños con código restringido y un 25% de niños con código elaborado, a la vez que en 6° el porcentaje de código restringido es el 75,5% y el de código elaborado el 24.5%. Como podrá observarse la proporción de cada código es similar en 5° y 6°, no existen prácticamente diferencias.

El análisis de la varianza dio un F=1.3241 con un nivel de significación de.2541, lo que pone en condiciones de aceptar la hipótesis nula y afirmar que los grupos observados en este caso son estadísticamente iguales en cuanto a códigos lingüísticos. Esto quiere decir que la cantidad de años de escolarización en esta escuela no hizo diferencia en el cambio de código restringido, por lo que la hipótesis sustantiva del estudio se ve confirmada.

IV.3.2 - Descripción de los resultados obtenidos en las pruebas.

En este apartado se procederá a analizar las pruebas atendiendo a cada dimensión que compone la pauta de análisis.

La dimensión adecuación a la consigna es considerada una de las variables más representativas del tipo de código que posee el niño. La categorización de este variable supuso la posibilidad de tres alternativas de realización: que el niño no adecuara su registro a la consigna solicitada, que realizara sólo una producción de texto narrativo, o la producción de un texto narrativo más otro de tipo de argumentativo.

La consigna planteada solicitaba un texto argumentativo, que colocara al niño ante la necesidad de presentar y desarrollar principalmente, una serie de razones sobre un acontecimiento o fenómeno. La elección de este tipo de texto está relacionada a los fundamentos teóricos del tipo de código, según los cuales el código elaborado es el capaz de crear un discurso con significado universalista, como el que aquí se solicita y no uno particularista atado al contexto como el propio del código restringido. Es así que queda clara la relación entre la adecuación a la consigna y la contextualización del discurso que es otra dimensión de análisis.

En el caso n°1, para la dimensión adecuación a la consigna se encontró que en 5° año sólo un 4.2% de los niños logró crear un texto argumentativo, mientras que el

70.8% del grupo realizó un texto narrativo. El restante 25% no logró adecuar su registro a ningún tipo de texto.

En 6° año por su parte se observó que el 31.6% de los niños produjo un texto argumentativo, y el 63.2% un texto narrativo. Con estos datos puede observarse la existencia de un "progreso" al comparar los dos grupos, debido a que en 6° año hay una mayor proporción de niños que lograron reconocer el contexto especializado de producción de texto, y el texto legítimo a ese contexto, que es la argumentación.

En el caso n°2 el 66.7% de los niños de 5° año creó un texto de tipo narrativo, sólo un 19% un texto argumentativo, y un 14.3% no logró adecuar su registro a ninguno de los dos textos. En 6° año, la porción de niños que no lograron adecuarse a la consigna fue un 6.7%, un 62.2% produjo un texto narrativo, y un 31.1% un texto argumentativo.

En segundo lugar de la dimensión contextualización del discurso se encuentra la variable uso de referentes contextuales, que como se dijo anteriormente está muy relacionada con la adecuación de la producción escrita al texto solicitado. En este ítem se analizó la capacidad del niño para utilizar diferentes referentes, lo cual da cuenta que quién los utiliza conoce distintos contextos, y usa uno para individualizar el suyo propio, esto representa el código elaborado.

El comportamiento de los niños en relación a esta variable en el caso n°1 fue el siguiente: en 5° año el 83.3% de los niños no usó referentes contextuales, a la vez que en 6° el 78.9% tampoco los usó. En el caso n°2 el 71.4% de los niños de 5° no usó referentes contextuales, y un 28.6% los usó, mientras que en 6° año el 80% no los usó y un 20% sí.

Una tercera variable de especial importancia es la organización del discurso. Ella se analizó atendiendo a si el texto contenía todas las partes que hacen a un discurso completo, es decir: un inicio o introducción, un desarrollo, y un final o conclusión. Esto también hace a las reglas de reconocimiento y realización, dado que un texto de carácter formal debe contener los tres componentes. Al respecto los resultados en el caso n°1 fueron los siguientes:

En 5° año no hubo casos que lograran producir el texto completo, un 16.7% lograron un texto con dos de los tres componentes, una amplia mayoría (62.5%) sólo utilizó un componente, y un 20.8% escribió sólo oraciones sueltas que no estaban incorporadas a un cuerpo, por lo tanto se contabilizó como sin ningún componente. En 6° la distribución fue más inclinada hacia un código elaborado: porque no hubo niños que no utilizaran ningún componente, un 77.8% utilizó sólo uno, un 11.1% utilizó dos componentes y una cifra igual utilizó los tres.

En el caso n°2, en 5° año un 71.4% de los niños produjo un texto con un solo componente, un 23.8% produjo un texto con dos componentes, y sólo el 4.8% realizó un texto completo. En 6° año el 71.1% de los niños realizó un texto con un solo componente, un 24.4% con dos componentes y un 2.2% con los tres componentes correctos y otro 2.2% no contó con ningún componente.

En el ítem que corresponde a la separación en párrafos observamos que en el caso n°1 el 83.3% de los niños en 5° no utilizaron la técnica de la separación en párrafos, utilizando ó un renglón para cada oración, o un párrafo entero para todo el texto. La separación en párrafos fue utilizada sólo el 16.7% de los niños. En 6° la distribución fue más parecida entre los grupos, un 55.6% no separó su discurso en párrafos y el otro 44.4% sí lo hizo. En el caso n°2 un 61.9% de los niños de 5° año no utilizó párrafos para organizar las oraciones y un 38.1% sí los utilizó, mientras que en 6° un 60% no los hizo y un 40% sí.

En relación al manejo de la concordancia nominal, en el caso n°1 en 5° año el 79.2% de los niños la usó, y en 6° año también lo hizo un porcentaje más alto, un 94.4%. En el caso n°2 todos los niños de 6° utilizaron la concordancia nominal, mientras que en 5° un 95.2% sí la utilizó y 4.8% no.

La concordancia verbal, fue bien utilizada en el caso n°1 por un 75% en 5° y por 94.4% en 6°, mientras que en el caso n°2 los porcentajes fueron 90.5% y 95.6% respectivamente.

El siguiente ítem que fue el correcto uso de los signos de puntuación, fue logrado satisfactoriamente por un 41.7% de los niños en 5°, mientras que no así el 58.3%. En 6° año por su lado el 77.8% usó correctamente la puntuación y un 22.2% no. (Caso n°1). Para el caso n°2 el 33.3% de los niños de 5° año no usó correctamente los signos de puntuación y el 66.7% sí, a la vez a que en 6° el 28.9% no logró usarlos correctamente y el 71.1% sí.

La reiteración de conectores o vocablos se produjo en un 64.7% de los textos de los niños de 5° del caso n°1 y en un 80% de los niños de 6°. En el caso n°2 el 66.7% de los niños de 5° reiteraron conectores o vocablos y en 6° año lo hizo el 55.2% de los niños.

IV.4 - Análisis de los discursos.

El análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas en profundidad se dividió fundamentalmente en dos bloques. El primero relacionado a los códigos lingüísticos, las percepciones que acerca de ellos tienen los maestros, sus posibilidades de cambio, etc.. El segundo bloque tiene que ver con los aspectos vinculados a las prácticas pedagógicas, específicamente las relacionadas a las estrategias de recuperación de los niños que no se adaptan al código que maneja la escuela.

Se ha señalado anteriormente que en el caso n°1, las percepciones que las maestras tienen sobre las posibilidades de la escuela para cambiar el código lingüístico de los niños, no concuerdan con el análisis de varianza realizado para esta variable, en donde se halló que la cantidad de años de escolarización introducía diferencias significativas en el código de los niños.

En este sentido cuando se les preguntó a las maestras cuál era su opinión con respecto a si la escuela logra efectivamente modificar el código de lenguaje que los niños aprendieron en su familia, se puede afirmar que predominó una visión negativa con respecto a esa posibilidad. Las respuestas van desde las que aseguran que es imposible modificar los códigos, hasta aquellas según las cuales sólo se logra en parte.

"Yo no creo que la escuela modifique los códigos de lenguaje que el niño aprendió en su familia. Creo que la escuela intenta modificarlos, que de hecho no creo que los resultados de la escuela sean muy benéficos, ni muy notorios, sino no tendríamos los problemas lingüísticos que tenemos".¹

La directora de la escuela opina, (haciendo referencia a los resultados que percibe) que la misma no logra modificar efectivamente el código de lenguaje de los niños, sino que sólo intenta hacerlo.

Por otro lado también están las opiniones de las maestras de los grupos en donde se realizó la observación.

"Intenta modificarlo. Lo logra en parte pero no en su totalidad".²

La maestra de 5° tiene una visión muy parecida a la de la directora, piensa que es una intención de la escuela modificar el tipo de código, pero que sólo lo logra en parte.

La maestra de 6° año por su lado, dio una respuesta muy categórica y eliminó toda posibilidad de cambio de código.

¹ Directora-Caso n°1

² Maestra 5° año-Caso n°1

*"Es imposible. Ellos mantienen los códigos."*¹

Es así que se puede ver que existe una visión negativa respecto al papel que juega la escuela en el cambio de código de los niños y en la transmisión de uno elaborado. Según las maestras entrevistadas la escuela no modifica dicho código al menos en la mayoría de los niños. Es claro que para ellas dicho cambio de código es un objetivo a alcanzar, una intención, pero se percibe como no logrado. Hacen referencia frecuentemente a los problemas de aprendizaje en principalmente en el área de lenguaje.

En una segunda parte de la entrevista se les pidió que identificaran posibles factores, por un lado provenientes de contexto, y por el otro propios de la institución, que actuaran facilitando o inhibiendo la transformación del código restringido.

Entre los factores provenientes de la institución que dificultan la transformación del código las maestras identificaron los siguientes:

La directora identificó como factor importante el hecho de que en las escuelas de contextos desfavorables trabajan muchas maestras recién recibidas, que se sienten desbordadas por la situación, por la realidad en que se vive, con la que, en la mayoría de los casos no habían tenido contacto. Es importante destacar que la entrevistada aclaró que la escuela seleccionada no es un caso típico en este sentido. No mencionó ningún factor que se caracterizara por actuar de manera positiva en la transformación del código dentro de la escuela.

*"Yo creo que este..., si la escuela a veces dificulta, dificulta la adquisición del código. Por falta de tiempo, porque en las escuelas carenciadas, los maestros en general son - no en esta escuela te repito es un caso atípico - son maestros recién recibidos..."*²

La maestra de 5° año realizó el proceso contrario a la directora, no encontró que la escuela contara con algún factor que impidiera o dificultara la adquisición del código por parte de los niños. Según ella en la escuela sólo existen factores favorables a la transmisión del código, factores éstos relacionados a las pedagogías utilizadas.

*"Pienso que modifica en el sentido positivo de mejorarlo, todo el material y todo, todas las estrategias con que contamos los maestros para intentar revertir esa situación."*³

La maestra de 6° año por su parte, encontró que el programa es un elemento que dificulta la transformación del código, es visto como un obstáculo para la transmisión e código, en el sentido de que lo que el mismo exige no tiene nada que ver con el código que los niños tienen.

*"...te dificulta el programa de ortografía. Lo que tú querés exigir de ortografía, lo que tú querés dar de gramática es completamente diferente al código que ellos tienen."*⁴

Pareciera que existe un intento por contextualizar los conocimientos transmitidos, de manera de adaptarlos al medio, lo que es estudiado por Bernstein como una forma de arraigar aún más el código a su contexto de nacimiento.

Centrando ahora el análisis en la percepción que los maestros tienen en relación a los factores provenientes del contexto que facilitan o dificultan la transformación del código, se relevan las siguientes opiniones.

Dentro de esta categoría se identificaron los siguientes factores: poca o nula estimulación por parte de los padres en cuanto a hábitos de habla y de lectura; pobre vocabulario de los padres, quienes muchas veces para comunicarse sustituyen la palabra por el gesto; el escaso tiempo que los niños están en la escuela.

¹ Maestra 6°-Caso nº1

² Directora-Caso nº1

³ Maestra 5°año-Caso nº1

⁴ Maestra 6°año-Caso nº1

Finalmente se les solicitó a las maestras que describieran las características del código de los niños que tienen a su cargo. En primer lugar recalcan la pobreza de vocabulario que los niños tienen. Lo más destacable es el hecho de que todas coincidieron en observar la asiduidad de la comunicación mediante el gesto. Esta es reconocida por Bernstein como una importante característica del código restringido, la incapacidad o dificultad para transmitir las intenciones subjetivas bajo formas verbales y el uso frecuente de recursos paralingüísticos, como los gestos.

En el caso n°2, las percepciones de las maestras son muy parecidas al otro caso. Perciben también como un objetivo el cambio de código, la transmisión de uno elaborado, pero que se alcanza sólo un porcentaje bajo, y ya en esta pregunta identifican al hogar como un obstáculo en la tarea que trata de llevar a cabo la escuela.

"Es el objetivo de la escuela tratar de modificar los códigos aprendidos. Ha sido, es más bien, una tarea bastante difícil para nosotros, incluso te podría decir que terminan 6° año y el nivel de vocabulario y el nivel de expresión de las ideas no es que tendrían que tener para poder seguir trabajando a nivel de lo que es... este otros sistemas educativos."

*"O sea, prácticamente el objetivo podemos decir que quizá lo cumplimos en un porcentaje bajo, con algunos niños, pero generalmente esos niños son de un nivel, eh...social, diferente a los otros."*¹

*"De cierta manera, hasta cierto punto, por que el hogar influye muchísimo."*²

*"Eh..., la escuela trata de modificar esos códigos pero los niños pasan más tiempo en su hogar que en la escuela, y no hacen mucho esfuerzo por modificarlo."*³

La modificación del tipo de código es reconocida como una tarea objetivo de la escuela, pero que no es efectivamente lograda. Tanto explícita como implícitamente las maestras entrevistadas tratan de explicar ese hecho a través del papel que juega la familia o el medio y de las dificultades que tiene la escuela para revertir esa situación. En el caso de la directora que ofrece una visión más amplia y descriptiva del fenómeno, aclara que el bajo porcentaje de niños en el cual la escuela ve logrado con éxito su objetivo, proviene de contextos familiares favorables para la adquisición del código elaborado.

Al igual que en el caso anterior se le solicitó a las maestras entrevistadas que identificaran posibles factores provenientes de la escuela como institución que puedan dificultar o facilitar la transmisión de un código elaborado.

En esta pregunta a todas las entrevistadas les costó identificar factores provenientes de la escuela, que actuaran obstaculizando la transmisión del código elaborado, además siempre que lo hacían los vinculaban a aspectos más estructurales como cantidad de recursos, número de alumnos por clase, falta de asistencia médica, inexistencia de un equipo multidisciplinario para la resolución de problemas.

Las prácticas pedagógicas, no son vistas como problemáticas en la transmisión de un código elaborado. Sólo en el caso de la directora identifica al final de su desarrollo discursivo, algunos problemas que ella nombra como "más nuestro profesional" que tiene que ver con las estrategias pedagógicas.

"El otro problema que para mí si ya es más nuestro profesional, es que lo que veo en las clases, lo que es expresión oral el maestro no lo planifica, lo trabaja como ocasional, como si estuviera siempre incluido en las demás asignaturas y en realidad la expresión oral es una asignatura aparte y es algo que habría que planificarlo y tenerlo mucho más en cuenta."

¹ Directora-Caso n°2

² Maestra 5° año-Caso n°2

³ Maestra 6° año-Caso n°2

*"...a mí me dá la sensación que los maestros vamos al conocimiento que a la expresión, ¿no?, como que nosotros nos fijamos más en que no tenga errores en el nivel del lenguaje, de armado de oraciones o de coherencia en lo que está diciendo, y no le damos importancia a lo que es el conocimiento, que a la forma de conocimiento. Yo creo que a nivel de lo que es el trabajo de los maestros es una falla nuestra que yo evaluo como importantísima."*¹

En cuanto a los factores provenientes del contexto, el hogar sin lugar a dudas juega para ellas un rol fundamental. La falta de apoyo de los padres, la escasa atención a los niños y la cantidad de tiempo que los niños pasan dentro de ese contexto en el que el vocabulario y la forma de expresión son completamente diferentes a las que maneja la escuela, son los factores que las maestras identifican como principales obstáculos para que la escuela sea eficaz en la transmisión del código elaborado.

*"Que el nivel de los padres, en lo que tiene que ver con el nivel de vocabulario es bajísimo y los códigos lingüísticos..., estos padres se manejan con pocas palabras, siempre las mismas y no hay un nivel de desarrollo de la lectura."*²

*"El entorno del hogar; el apoyo que puedan prestar los padres, eh..., que la mayoría de los casos no prestan porque no se preocupan por el niño, este... y sigo insistiendo que el niño pasa más tiempo fuera de la escuela, que el horario que pasa dentro de la escuela, donde se pretende tratar de posibilitar el cambio."*³

Un segundo eje de las entrevistas giró entorno a las prácticas pedagógicas, específicamente aquellas relacionadas a las reglas de secuencia y ritmo.

Como se anotó en la definición, el análisis de las prácticas pedagógicas tiene el objetivo de ahondar en su relación con la perpetuación del código restringido, y así poder seguir generando varianza explicada al problema de los aprendizajes diferenciales.

El análisis de las prácticas pedagógicas se realizó mediante las entrevistas en profundidad a los maestros, en donde las preguntas que estuvieron dirigidas a ese fin fueron las siguientes:

-¿Alguna vez ha tenido que otorgar más tiempo del que se considera necesario para que un niño aprenda un nuevo contenido?

-¿Es común realizar algún tipo de recorte en el programa reduciendo la cantidad de los contenidos a enseñar?

En cuanto a la relajación de las reglas de ritmo se constató su práctica en las respuestas de todas las maestras entrevistadas. Todas confirmaron la necesidad a la que se enfrentan muchas veces de tener que dar más tiempo del que inicialmente se considera necesario para que ellos asimilaren los nuevos conocimientos.

En el caso n°1, por ejemplo las respuestas en relación a la primera pregunta fueron las siguientes:

*"Sí claro, muchísimo más, hay niños que no pueden seguir el ritmo de la clase"*⁴

Según la directora, los maestros se enfrentan al problema de tener que trabajar en un grupo con varios niveles a la vez, porque todos no pueden aprender al mismo tiempo, y entonces hay algunos niños con lo que se continúa trabajando contenidos "viejos" o anteriores, incluso de otros años, lo que lleva a retrasar el tiempo que el maestro planificó.

¹ Directora-Caso n°2

² Directora-Caso n°2

³ Maestra 6° año-Caso n°2

⁴ Directora-Caso n°1

*"Dentro de la semana se dan muchos temas que el maestro piensa que va lograr en determinado tiempo y que no es posible ¿no?, y uno tiene que retomarlo a la semana siguiente para que haya habido resultados favorables."*¹

*"Sí evidentemente, además la nueva tendencia es respetar los tiempos de cada uno."*²

También las maestras de 5° y 6° año confirmaron realizar una relajación de las reglas de ritmo, justamente como estrategia de recuperación de aquellos niños que por dificultades de aprendizaje quedan rezagados.

Entre las causas mencionadas que llevan a la relajación de las reglas de ritmo, obviamente la no adecuación a las reglas de ritmo/secuencia es una de ellas. También mencionaron, la heterogeneidad de los grupos, especialmente aquellos con niños extraedad. En cuanto a la frecuencia con que se realiza esta práctica las maestras manifestaron que la misma depende del momento en que la mayoría de la clase ha logrado captar los nuevos conocimientos, de manera que se pueda comenzar con otros nuevos.

En cuanto a la reducción en la cantidad de los contenidos, manifiestan no realizar una reducción, sino más bien una jerarquización. La pregunta que queda planteada es si esa jerarquización, no termina en realidad en una reducción ya que quedan contenidos sin dar.

*"Sí, sí es muy común. En las clases chicas y en las clases grandes. Priorizan lo que nosotros llamamos técnicas instrumentales que son lenguaje y matemáticas en detrimento de lo que es historia, de lo que es geografía, de lo que es ciencias."*³

Además aclara que los contenidos, como los de historia por ejemplo, se dan a modo de pantallas, sólo para que tengan una idea general. Los demás testimonios se mantienen dentro de la misma línea.

*"Se hace una jerarquización de contenidos,"*⁴

*"No, no, no es muy común pero hacés una jerarquización de acuerdo al barrio"*⁵

Esa jerarquización "de acuerdo al barrio", es bien interesante desde el punto de vista, de la contextualización de los conocimientos.

"Cuando el área de recepción de alumnos de una escuela corresponde a una comunidad de clase trabajadora, es probable, como hemos visto, que adopte estrategias, o le obliguen a adoptarlas, que afectarán tanto a los contenidos como al ritmo de transmisión. Es fácil que el contenido se centre en operaciones, destrezas locales, más que en la exploración de principios y habilidades generales, y que el ritmo disminuya."(Bernstein 1990 :86) Es claro que la relajación de las reglas de ritmo y la reducción en la cantidad de los contenidos, son fenómenos que van de la mano, ya que en la medida en que se utiliza más tiempo del esperado para la enseñanza de nuevos conocimientos, hay contenidos para los que luego falta tiempo. Es debido a esto que se infiere que esta práctica de jerarquización que manifiestan realizar las maestras, desemboque en una reducción de los contenidos considerados como no tan "necesarios", aunque en definitiva esta sea una práctica no deliberada.

En el caso n°2 la situación es similar. Haciendo referencia a la relajación de las reglas de ritmo la directora manifestó:

*"Eso es todos los días. Digo eso es siempre... los desniveles en el aprendizaje acá son altos. Pretender que toda la clase mantenga un ritmo de trabajo no es fácil"*⁶

La directora hace hincapié en la heterogeneidad de los grupos en la escuela, característica que parece repetirse en las dos escuelas.

¹ Maestra 5°-Caso n°2

² Maestra 6°año-Caso n°1

³ Directora Caso n°1

⁴ Maestra 5°año-Caso n°1

⁵ Maestra 6°año-Caso n°1

⁶ Directora Caso n°2

*"Sí generalmente en estos entornos sí."*¹

*"Sí...,mucho. Muchas veces porque...,no es el momento, o no están...lo suficientemente preparados."*²

Como se puede observar es una práctica compartida por todas las maestras entrevistadas y cuya razón siempre gira entorno a los distintos momentos de los aprendizajes de cada niño, o a que no están preparados para recibir conocimientos nuevos, porque no están suficientemente seguros los anteriores.

Ha quedado claro que la relajación de las reglas de ritmo es moneda corriente también en este escuela. También la inadecuación a las reglas de secuencia son la principal razón para poner en práctica esta estrategia. Entre otras razones citadas al respecto se encuentran: dificultades concretas de aprendizaje, momentos emocionales particulares, manifestaciones concretas de dificultades que se arrastran de tiempo atrás.

Por otro lado, lo que es muy importante es la frecuencia con que se realiza esta práctica y que han manifestado que se hace todos los días, cada vez que se evalúa y se observa que no han aprendido. En esta escuela también se practica la reducción de la cantidad de los contenidos, que manifestaron las tres maestras entrevistadas.

*"Hay cosas que no se les puede dar mucho tiempo, porque nosotros priorizamos temas del programa ¿viste?. Hay temas que son más importantes, hay temas que son claves para acceder al inmediato o posterior y hay otros que su por supuesto son importantes que los aprendan, pero que no es necesario darles un tiempo tan extenso, entonces en algunos nos detenemos más, depende de la importancia del contenido, de lo que le sirva en el futuro, en la vida..."*³

El tema de la importancia del contenido, y de que el mismo sea instrumental, es decir que le sirva al niño para su vida, es fundamental a la hora de evaluar que contenidos dar y cuales no, pero esa selección se realiza en realidad por la falta de tiempo que en parte es producida por la relajación de las reglas de ritmo.

También el recorte del programa se realiza en base a los intereses que los propios niños manifiestan, y que seguramente estarán determinados por el contexto, con lo cual se siguen manteniendo los aprendizajes ligados al contexto.

A modo de conclusión es interesante destacar que las percepciones de las maestras han coincidido en los dos casos estudiados. No se han encontrado en las principales dimensiones de análisis puntos de discrepancia ni entre las maestras de una misma escuela, ni entre las dos escuelas.

IV.5 - Resumen de los principales hallazgos obtenidos

En primer lugar el análisis de la varianza para la variable tipo de código lingüístico aplicado a 5° y 6° año de cada escuela mostró resultados distintos en cada uno de los centros escolares seleccionados.

En el caso n°1 se constató la existencia de diferencias significativas entre los dos grados en cuanto a tipo de código lingüístico. La distribución de frecuencias de cada código dentro de los grupos muestra que en 5° año existe un 87.5% de niños con código restringido, mientras que en 6° dicha proporción desciende a un 55.5%. De esto se puede inferir que un año más de escolarización habría ampliado el porcentaje de alumnos que adquirieron un código elaborado, si bien atendiendo a la media, los promedios para cada grupo se ubican dentro del código restringido. En este sentido se puede decir que no se reunieron pruebas suficientes para aceptar la hipótesis de investigación y asegurar que en el caso n°1 existe una perpetuación del código restringido. Por otro lado no se pueden atribuir estas diferencias a diferencias entre los

¹ Maestra 6°año-caso n°2

² Maestra 5°año-Caso n°2

³ Maestra 5°año-Caso n°2

grupos, ya que se ha demostrado que dentro de cada centro educativo los grupos son estadísticamente iguales en cuanto a nivel educativo materno, número de años repetidos, y promedio de notas de promoción.

En el caso n°2 el análisis de varianza no mostró diferencias significativas entre 5° y 6° año en cuanto a códigos lingüísticos. Si se observa la distribución de frecuencias de los mismos se puede apreciar que existe la misma proporción de códigos restringidos en 5° que en 6°, un 75% y un 75.5% respectivamente. Este caso pone en condiciones de aceptar que los grupos son estadísticamente iguales en relación a la variable de interés, el código lingüístico, dado lo cual se puede asegurar que se produce la perpetuación del código restringido en este centro.

Por otro lado los docentes confirmaron las hipótesis del estudio. Según ellos la escuela no modifica los códigos lingüísticos que los niños aprendieron en su familia, sino que sólo intenta hacerlo pero no lo logra. Entre los factores propios de la institución que actúan entorpeciendo el cambio de código, se mencionaron los siguientes: la existencia de maestros jóvenes trabajando en estas escuelas quienes se sienten desbordados por la situación, el programa de ortografía que exige elementos que no están al alcance de los niños, la no planificación de algunas áreas como la expresión oral, hasta problemas más estructurales como la falta de recursos, el número de alumnos por clase, la falta de asistencia médica y de un equipo multidisciplinario. Entre los factores provenientes del entorno escolar que a criterio de los maestros dificultan el cambio de código, se encuentran la escasa estimulación por parte de los padres en cuanto a los hábitos de habla y lectura, pobre vocabulario de los padres, uso frecuente de elementos paralingüísticos en la comunicación.

Finalmente no existen diferencias entre una escuela y otra en cuanto a aquellas pedagogías utilizadas que sean de interés para el estudio. En ambas escuelas las maestras reconocieron la necesidad de dar más tiempo al niño para que aprenda los nuevos contenidos. Esto quiere decir que en general los niños no aprenden en el tiempo pedagógicamente esperado, por lo cual se está ante una relajación de las reglas de ritmo. Esta relajación de las reglas de ritmo por otra parte lleva muchas veces a una reducción en la cantidad de los contenidos, manifestada más bien en una jerarquización en torno a aquellos contenidos de base instrumental y de mayor utilidad para la vida cotidiana de los niños.

De este modo y mirando hacia los objetivos del estudio, entre los cuales se encontraba analizar los postulados de la teoría de Bernstein en la realidad educativa uruguaya, se puede señalar que en términos generales se han verificado la existencia de los fenómenos previstos por la teoría: una mayoría importante de niños con código restringido, la perpetuación de ese código en uno de los casos seleccionados, la relajación de las reglas de ritmo y la reducción en la cantidad de los contenidos. La incógnita que queda planteada, es la de develar el porqué de las diferencias encontradas entre una escuela y otra en relación al cambio de código restringido y en el éxito en la transmisión de un código elaborado. De los hallazgos obtenidos se desprenden algunos indicios relacionados a las diferencias significativas que entre las escuelas mostró el análisis de varianza para la variable nivel educativo materno. Esto puede sugerir que las diferencias encontradas estén relacionadas con las diferencias en nivel educativo materno, conocida la importante correlación entre esta variable y el lenguaje. En el intento por explicar la razón de las diferencias obtenidas en el análisis de los códigos se encuentran dos debilidades de la investigación. Una primera referente a la no inclusión del relevamiento de variables relacionadas a la organización como las señaladas por el movimiento de las escuelas eficaces de manera poder establecer si las diferencias encontradas se deben a fenómenos relacionados con los hallazgos de dicha corriente. En segundo lugar existe la debilidad de la importante cantidad de datos faltantes, problema este derivado de la poca "autoridad" para solicitar la total participación de los alumnos en las pruebas, y por otro lado de la falta de datos que también existen en los libros de matrículas de las escuelas y en las fichas acumulativas de las escuelas.

Conclusiones

El código lingüístico predominante en los niños de contexto desfavorable

Dado que el objetivo principal de la investigación ha sido el de establecer la incidencia de la escolarización en el *cambio* de código, esta aproximación al problema ha permitido lograr una descripción detallada de las realizaciones lingüísticas de los niños con código elaborado y restringido. Esta es una tarea de mucha importancia cuando el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de un niño depende en forma fundamental del código lingüístico. En este contexto el estudio se realizó sin antecedentes algunos en la materia. Al día de hoy se pueden consultar los informes de las pruebas de UMRE (1998), realizadas con posterioridad a este trabajo.

La importante cantidad de niños con código restringido constatado a través de las pruebas de producción escrita, autoriza a afirmar que dicho código es - como se esperaba - el predominante en los niños que concurren a escuelas de contextos desfavorables.

De esta manera si se analizan las características que el código lingüístico tiene desde el punto de vista de la mayoría de los niños que realizaron la prueba se observa lo siguiente:

La mayoría de los niños recurren al estilo narrativo a la hora de crear un texto y muy pocos de ellos eligen el estilo argumentativo. En términos de competencias lingüísticas, esto se explica porque el texto narrativo es aquel que mejor permite la traspolación de los usos y reglas del lenguaje oral al escrito. Esto pone de manifiesto la debilidad de las reglas de reconocimiento y realización que estos niños poseen: la dificultad para reconocer el contexto especializado de una producción de texto específica que requiere para su realización el uso de reglas también específicas.

Por otro lado también se observó que la mayoría de los niños no utilizó referentes contextuales. Esto revela la dificultad para expresar y elaborar verbalmente los pensamientos e ideas subjetivas, además de poner en evidencia la fuerza que tiene la creencia en las identificaciones compartidas que no hace relevante la necesidad de un discurso explícito; existe entonces una importante dificultad para individualizar el discurso.

La importancia otorgada a la elección por parte del niño de un discurso narrativo o argumentativo radica en que el paso de lo narrativo o lo descriptivo a la reflexión estaría indicando un pasaje de la experiencia centrada en el nosotros propia del código restringido, a la experiencia individualizada propia del código elaborado. Estos hallazgos revelan la importancia de la adecuación a la consigna, en tanto elección por un tipo de texto determinado, como indicador del código. Desde un punto de vista sociológico clásico, podría relacionarse estos hallazgos con la teoría de la socialización, dado que el texto narrativo pone de manifiesto una experiencia basada en el nosotros característica de la socialización primaria, y revela un modelo de discurso con significado particularista; en tanto que el texto argumentativo se adquiere típicamente en el contexto de socialización secundaria y tiene un discurso con significado universalista propio del código elaborado.

En cuanto a la variable organización del discurso, la mayoría de los niños apenas alcanzan a desarrollar un discurso completo, entrando de lleno en el tema, sin introducirlo y sin llegar a concluirlo.

Del análisis univariado de las dimensiones del código se observa que las variables adecuación a la consigna, uso de referentes contextuales y organización del discurso, son las teóricamente más relevantes en cuanto a su correspondencia con el concepto de código, ya que empíricamente son las que más diferencia hacen entre el grupo de niños que las utilizó con orientación elaborada y aquéllos que no. En las demás variables excepto la puntuación la distribución es más equitativa entre los niños que lo hacen bien y los que no. De esto puede inferirse a modo de conclusión que la escuela tiene menos influencia sobre las primeras variables que sobre las segundas,

por lo cual son tan altos los porcentajes de niños que lograron un puntaje correspondiente a código restringido en las primeras variables.

Luego de realizado este análisis cabe señalar, que uno de los aportes de este trabajo a la acumulación de conocimiento científico, ha sido la de incorporar a través de la descripción una categoría de análisis no desarrollada en la sociología de la educación realizada en nuestro país, como el código lingüístico. Este concepto es de enorme importancia cuando de comprender los problemas de rendimiento en escuelas desfavorables se trata, dado que es capaz de vincular conceptos como el de clase social y aprendizaje. Este punto será discutido con mayor profundidad en el apartado siguiente.

El rol de la escuela y su relación con la estructura social en la que esta inmersa.

Si bien como se ha señalado anteriormente, existe en ambos casos seleccionados una mayoría de niños con código restringido, el análisis de varianza utilizados para comparar las medias de los códigos entre 5° y 6° año, dio que en sólo uno de los casos un año más de escolarización produjo diferencias significativas, en dicha medida.

En términos de las hipótesis de investigación, esto significa que en uno de los casos se produce una perpetuación o reproducción del código lingüístico restringido en tanto que en el otro caso la escuela logra transmitir un código elaborado a una cantidad suficiente de niños como para hacer significativa la diferencia entre 5° y 6° año.

Sin embargo y a pesar de estos resultados estadísticos, es necesario destacar que hacia el final del período de escolarización siguen siendo elevados los porcentajes de niños con código restringido.

¿Cuál es la relevancia sociológica del análisis del código lingüístico? El código lingüístico tiene una estrecha relación con el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, en tal sentido se podría decir que el código funciona como una disposición hacia el aprendizaje. Según Bernstein el código señala lo que hay que aprender, sensibilizando a la persona hacia ciertos órdenes relevantes de aprendizaje. La comprensión de la relación existente entre el código lingüístico bernsteiniano y el aprendizaje, se facilita si se lo considera como "habitus" en tanto: "...sistema de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones..." (Bourdieu 1991:92)

Si se analiza el código lingüístico en términos de habitus se puede decir que aquél constituye un estructura estructurada por la propia estructura social y las relaciones sociales que de ella se derivan (modos de control, relaciones de poder, sistemas de roles), o en palabras de Bourdieu de "condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia". Pero también funciona como una estructura estructurante en tanto predispone a la persona hacia determinados tipos de representaciones, esto es, constriñe el comportamiento y el aprendizaje. El código funciona como habitus en la medida en que en él existen ciertas disposiciones que orientan hacia el aprendizaje de los órdenes para él relevantes y que actúan como principios de percepción, pensamiento y acción.

Estas consideraciones se hacen visibles si volviendo al apartado anterior, se observa las dificultades de los niños para la producción de un texto formal (argumentativo). Para estos niños no fue relevante durante el proceso de aprendizaje en la escuela la posibilidad de la expresión verbal explícita para transmitir sus pensamientos, porque durante su socialización familiar no fueron sensibilizados frente a esta necesidad, producto de una experiencia reducida y limitada al contexto de interacciones cotidianas. Esto que para los objetivos de este estudio se traduce en una perpetuación del código restringido se puede analizar a nivel más general en términos

de aprendizaje exitoso. ¿En qué medida es factible un aprendizaje exitoso? En primer lugar se debe señalar que de acuerdo a las teorías utilizadas la noción de aprendizaje exitoso está sujeta a lo que la clase dominante considera como aprendizaje legítimo.

La posibilidad de un aprendizaje exitoso viene dada entonces, por la distancia que separa el código lingüístico que el niño aprendió en la familia del aquél que se maneja en la escuela, ó del habitus aprendido primeramente por el niño, del que se pretende inculcar en la escuela. Para que se produzca el aprendizaje aceptado Bernstein considera necesario que el hogar funcione paralelamente al contexto pedagógico oficial. Esta consideración surge de analizar la influencia de la familia en su contribución a la transformación del código restringido de los niños. Para él existen de manera simplificada dos tipos de familias: aquéllas en que la práctica pedagógica local domina sobre la oficial y aquélla en la oficial domina sobre la local. La práctica pedagógica local es aquella que facilita la adquisición del texto privilegiante en la escuela.

En relación a esto la percepción de los docentes entrevistados informa que en la realidad de las escuelas seleccionadas, el hogar que complementa al contexto pedagógico oficial está ausente. Esto tiene importantes consecuencias cuando lograr una continuidad entre escuela y familia es una de las principales vías que garantizan el buen rendimiento. Esto se manifiesta en aspectos materiales como la ausencia de libros en el hogar, la falta de un lugar físico adecuado para que el niño estudie, etc.; pero también en aspectos simbólicos, en una disonancia entre las reglas imperantes en la escuela y en la familia, fundamentalmente aquellas relacionadas al habla.

Si se centra el análisis en las pedagogías de las escuela también se obtiene una explicación acerca de los altos porcentajes de niños con código restringido en el tramo final del período escolar.

Como se vio anteriormente se constató la relajación de las reglas de secuencia y ritmo, y de la reducción en la cantidad de los contenidos. Las reglas de secuencia establecen el momento en que se debe producir el aprendizaje de las operaciones ligadas al contexto, de significados locales y el aprendizaje de situaciones independientes del contexto, de principios más generales.

En el caso de las pedagogías visibles el aprendizaje de esos distintos contenidos aparecen de acuerdo a una cierta secuencia temporal. El aprendizaje de las operaciones locales aparece primero y la comprensión y aplicación de los principios llega más tarde. Cuando los niños no alcanzan las reglas de secuencia/ritmo y son alcanzados por la estrategia de recuperación, los niños quedan limitados a las destrezas locales, dependientes de contexto, en fin al código restringido. Como se ha visto, la relajación de las reglas de ritmo y la reducción en la cantidad de los contenidos forman parte de la estrategia de recuperación de modo que de acuerdo a la constatación de su existencia se puede adjudicar la influencia de estas pedagogías a la perpetuación de los códigos en la escuela.

Reflexiones finales.

Desde el punto de vista sociológico, la función clásica atribuida a la institución escolar ha sido la de integrar los individuos a la sociedad a la cual pertenecen y socializarlos en un rol universal propio de la sociedad moderna. Las políticas educativas además enfatizan que la función de la escuela es la de transmitir un cúmulo de conocimientos científicos y tecnológicos que sólo ella tiene la competencia absoluta de transmitir, función que dobla su importancia cuando para los niños que concurren a ella, es la única posibilidad que cuentan de acceder a un nivel de conocimientos, destrezas y competencias socialmente deseado y aceptado. Dichos conocimientos involucran orientaciones elaboradas y capital cultural, que sólo los niños de ciertas clases sociales tienen la ventaja de poseer. Los niños de las clases sociales más desfavorecidas no cuentan con las orientaciones necesarias y legítimas

para el aprendizaje de los conocimientos que la escuela transmite. Es así que ésta se encuentra frente a la tarea de transmitir un código lingüístico elaborado para que todos los niños se encuentren en situación de aprender los conocimientos de tipo más abstracto y general.

Este trabajo apoyado en teorías más críticas, ha demostrado que la escuela está siendo ineficaz en la transmisión de un código elaborado, y que por el contrario perpetúa y mantiene altos los niveles de código restringido con que los niños ingresan a la escuela en contextos desfavorables. La reproducción cultural continúa produciéndose, "...las relaciones de clase penetran los supuestos principios y prácticas de la escuela, de forma que sitúan a los alumnos de manera diferencial y un tanto odiosa, según su clase social de procedencia: legitimando a unos pocos e invalidando a la mayoría." (Bernstein 1990 :104)

Son los propios docentes los que describen la acción de la escuela como la intención de transmitir un código elaborado, y los conocimientos que de él dependen.

En nuestros días aquella función social de la escuela consistente en integrar los individuos a su sociedad continúa vigente, pero las vías para lograrlo han variado. Desde la consideración que la integración social está dada por la integración laboral, dentro de los cambios que ha sufrido la escuela se encuentra la de "preparar" a los niños de sectores socialmente desfavorecidos para su ingreso al mercado laboral. En algunos casos se ha visto resignar la enseñanza de una cultura "general" a favor de conocimientos más instrumentales, que sean de utilidad al niño para su futuro desempeño laboral.

A nivel personal considero, que este tipo de enseñanza no conduce a un mejor desempeño en ninguno de los niveles, ya sea laboral o académico.

En primer lugar debido a que los conocimientos prácticos son los que menos perdurabilidad tienen en el tiempo, perdiendo la buscada "practicidad".

En segundo lugar porque la escuela no está pensada para brindar conocimientos especializados (ya que son otros niveles del sistema educativo los que están diseñados para cumplir con ese fin), no cuenta con las armas para hacerlo, y las innovaciones particulares que se puedan realizar no lograrían transmitir conocimientos de la magnitud necesaria como para revertir la situación.

Bibliografía Consultada

ANEP/CEP - 1986

Programa de Educación Primaria para las Escuelas Públicas Urbanas.

Baez de la Fe, B.

El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa.

Revista Iberoamericana de educación N°4 (1994) : 93-116

Bernstein, Basil.

Clases, códigos, y control. Vol. 1

Akal Universitaria - Madrid - España - 1971

Bernstein, Basil.

La estructura del discurso pedagógico

Fundación Paideia - Madrid - España - 1990.

Bernstein, Basil.

"Pedagogy, symbolic control and identity

Taylor and Francis - 1997.

Bourdieu,P.- Chamboredon,J.C. - Passeron.J.C.

El oficio del sociólogo

S XXI - México . 1990

Bourdieu.P.

¿Qué significa hablar?

Akal Universitaria - Madrid - España -1985

Bourdieu,P.- Passeron,J.C.

La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.

Fontamara - México - 1995

Bourdieu,P.- Passeron,J.C.

Los estudiantes y la cultura.

Labor - Barcelona - 1967

Briones,G.

Métodos y técnicas e investigación para las Ciencias Sociales.

Trillas - México - 1995.

Cea D'ancona, Ma. De los Angeles.

Metodología de la investigación cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social.

Síntesis - 1996.

Campbell,D. - Stanley, J.

Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social.

Amorrotou - 1973

Cassel,C. - Symon,G.

Qualitative methods in organizational research.

Sage Publications - 1994

Mara, S.

Estudio del lenguaje en los niños de cuatro años del Uruguay

Proyecto MECAEP - 1999

Fernández, T. - Ravela, P.

Metodología de la investigación para educadores. (Glosario)

ANEP/CODICEN - 1997

Fernández, T. y equipo.

¿Cómo son los liceos y colegios que imparten Ciclo Básico en el área metropolitana de Montevideo?

Departamento de Sociología - Facultad de Ciencias Sociales.

Informe de Investigación N°15 - 1996

Galtung, J,

Investigaciones teóricas.

Tecnos - Madrid - España - 1995.

Kish,L.

Diseño estadístico de la investigación.

Centro de investigaciones sociológicas.

Siglo XXI - España - 1996

Mayntz,H.

Introducción a los métodos de la sociología empírica.

Alianza - España - 1969.

Rama, G.

Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay.

CEPAL - Oficina Montevideo-1991.

Ravela, P. y equipo.

Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en las escuelas primarias de contextos desfavorecidos en el Uruguay.

Proyecto MECAEP-UMRE

Roscigno, V. - Ainsworth-Darnell,J.

Race, cultural capital, and educational resources: persistent inequalities and achievement returns.

Sociology of education. Vol.72 (July) : 158-178

Tyler, W.

Organización escolar.

Moraca - 1991

UMRE

Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6° año de enseñanza primaria. 1996.

Segundo Informe de Difusión Pública de Resultados . Marzo, 1996.

UMRE

Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua materna y Matemáticas. 6° año enseñanza primaria. 1996

Lenguaje: especificaciones y sugerencias didácticas.

Material informativo para docentes

UMRE

Evaluación de Aprendizajes en 3° año. 1998.

Manual de corrección de la prueba y procesamiento del cuestionario para padres, madres o tutores.

UMRE

Fundamentos y Objetivos de la Evaluación muestral de Aprendizajes en 3° año de Educación Primaria a Implementar en 1997

UMRE

Evaluación de Aprendizajes en 3° año. 1998.

Primer informe de devolución de resultados.

Usategui Basozabal, E.

Implicaciones educativas de los análisis sociolingüísticos de Basil Bemstein.

Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. N°16

Enero-Abril 1993 :159-179

Vallés, M.

Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.

Síntesis - Madrid - 1997

Yin, R.

Case study research.

Sage Publications - 1990.

Anexo I

Pauta de Análisis de Producción Escrita

| Items | | Valor asignado |
|-------------------------------------------|---------------------|----------------|
| 1)- Adecuación a la consigna | • Total | 4 |
| | • Parcial | 2 |
| | • No hay | 0 |
| 2)- Organización del discurso | • 3 componentes | 3 |
| | • 2 componentes | 2 |
| | • 1 componente | 1 |
| | • ningún componente | 0 |
| 3)- Uso de referentes contextualizadores | • si | 2 |
| | • no | 0 |
| 4)- Separación en párrafos | • si | 1 |
| | • no | 0 |
| 5) - Manejo de la concordancia nominal | • si | 1 |
| | • no | 0 |
| 6) - Manejo de la concordancia verbal | • si | 1 |
| | • no | 0 |
| 7) - Reiteración de conectores o vocablos | • si | 0 |
| | • no | 1 |
| 8) - Uso de signos de puntuación | • +60% | 1 |
| | • -60 % | 0 |
| 9) - Uso de mayúsculas | • +60% | 1 |
| | • -60% | 0 |

Especificación de los ítems.

1) - Adecuación a la consigna. Este indicador intenta dar cuenta de si el niño ha adquirido las reglas de reconocimiento que le permitan adecuarse al contexto de producción escrita. En este caso se le solicita al niño que produzca un texto con características argumentativas y descriptivas; debe dar razones de por qué tirar basura contamina el medio ambiente, y por otro lado debe sugerir a través de la descripción, algunas formas para evitar la contaminación.

El indicador distingue entre aquellos niños que no han logrado producir un texto que contenga alguna de las forma de texto requeridas, (0 - no hay); entre aquellos que sólo han logrado producir un sólo tipo de texto (argumentativo ó descriptivo/ 2 - parcial); y finalmente aquellos que lograron producir los dos (4- total).

2) - Organización del discurso. Para que un texto tenga una organización coherente es necesario que esté organizado en introducción, desarrollo y conclusión. Se otorgará 0 punto en el caso que no existan ninguna de las partes, 1 - si tiene sólo una, 2 - si cuenta con las dos, y 3 - si está totalmente completo.

3) - Uso de referentes contextualizadores. El uso de referentes permite la individualización y diferenciación del discurso. Su existencia da cuenta que quién los utiliza maneja y conoce distintos contextos por lo que se hace necesario su uso para hacer referencia a uno específico. El niño que cuenta con código elaborado, es aquél que usa diferentes referentes porque reconoce el contexto específico al que debe referir su discurso, mientras que el niño con código restringido, no usa referentes

debido a que no distingue entre contextos, porque su mundo es El mundo. Este ítem se consignará como presencia (2) o ausencia (0) del atributo.

4) - Separación en párrafos. Se considera la separación cuando se utiliza punto y aparte, siempre que no sean oraciones sueltas.

5)- Manejo de la concordancia nominal. Cuando existe concordancia entre género y número de los elementos comprometidos en la oración. Se consigna presencia (1) ausencia (0).

6) - Manejo de la concordancia verbal. Cuando existe concordancia entre el verbo y la persona. Se consigna igual que el ítem anterior.

7) - Reiteración de conectores y vocablos. Se consignará como reiteración de conectores y vocablos siempre que se usen por lo menos una vez más de la necesaria.

8) - Uso de signos de puntuación. Se consignará su uso siempre que aparezcan en más del 60% de las veces en que es necesario su uso, si aparece menos del 60% se consignará su ausencia. El punto será considerado cuando: esté explícitamente señalado, cuando aunque no lo esté, la oración continua comienza con mayúscula, o cuando se da por concluido el mensaje.

9) - Uso de mayúsculas. Se consignará su uso siempre que aparezcan en más del 60% de las veces en que es necesario su uso (al comienzo de la oración y en nombres propios)

Construcción del índice

Este índice que permitirá clasificar los niños según tipo de código lingüístico, es un índice sumatorio que cuenta con dos variables ponderadas: adecuación a la consigna y uso de referentes contextualizadores. Estas variables fueron ponderadas por dos, en razón de que son las más discriminantes de cada tipo de código, debido a que involucran reglas de reconocimiento fuerte.

El rango del índice varía entre 0 y 15.El corte del mismo se determinó marcando un límite de tolerancia máximo para el código restringido, sumando todas aquéllos indicadores que este podía llegar a tener: adecuación parcial a la consigna, separación en párrafos, un componente de la organización del discurso, manejo de la concordancia nominal, manejo de la concordancia verbal, no reiteración de conectores y vocablos, uso de signos de puntuación y uso de mayúsculas.

De esta forma el corte del índice queda determinado de la siguiente manera:

| | |
|--------------------|------|
| Código restringido | 0-9 |
| Código elaborado | 9-15 |

Anexo II

Instrumentos de recolección de datos.

Consigna para producción de texto.

Explica por qué tirar basura en las calles, parques, ríos, etc., contamina el medio ambiente y de qué manera podemos evitarlo.

Pauta de entrevista a maestros y directores.

- 1 - ¿Cuántos años hace que se recibió de maestra?
- 2 - ¿Cuántos años hace que trabaja en una escuela de contexto desfavorable? ¿Es ésta la primera?
- 3 - ¿Cuántos años hace que trabaja en esta escuela?
- 4 - ¿Cuántos años hace que tiene a su cargo 5° y 6° año?
- 5 - ¿Ha tenido a su cargo niveles inferiores como 1° y 2°?

Diversos estudios han argumentado que los problemas de aprendizaje que los niños provenientes de contextos desfavorables tienen se debe a que no cuentan con las competencias lingüísticas necesarias para comprender el código que intenta transmitir la escuela?

- 6 - ¿Cuál es su opinión con respecto a si la escuela modifica efectivamente el código de lenguaje que los niños aprendieron en su familia?
- 7 - ¿Cuáles son a su entender los factores provenientes de la escuela como institución que facilitan o dificultan a transformación del código?
- 8 - ¿Cuáles son los factores provenientes del contexto que facilitan o dificultan la transformación del código?
- 9 - ¿Cómo piensa que puede influir un progreso en el código de lenguaje sobre el rendimiento y aprendizaje del niño?
- 10 - ¿Alguna ha tenido que otorgar más tiempo del que se espera para que un niño aprenda un nuevo contenido? ¿ Con qué frecuencia? ¿ Cuáles son las razones?
- 11 - ¿Es común realizar algún tipo de recorte en e programa reduciendo la cantidad de los contenidos a enseñar? ¿Cuáles son las razones?
- 12 - ¿Qué piensa Ud. de las demás maestras de la escuela en relación a estas prácticas?

Sólo para maestros

- 13 - Cuando comienza un nuevo año escolar ¿Qué piensa acerca de si los niños traen incorporados los conocimientos que se supone debería tener de acuerdo a su edad y año escolar?

14 - ¿Cuáles son las características del código de lenguaje de los niños que egresan de 6° año?

Sólo para directores

15 - ¿Recuerda Ud. si los niños de 5° y 6° año han pasado por alguna especial o cuentan con alguna característica peculiar que influya en su rendimiento?

16 - ¿Se ha implementado en la escuela algún programa dirigido a elevar el rendimiento? ¿En qué consistió y qué resultados se obtuvieron?

ANEXO III

Análisis Estadístico sobre validez de los Hallazgos

El objetivo del presente anexo radica en analizar si existen distribuciones diferentes en las principales variables (nivel educativo materno y número de años repetidos), entre los niños que realizaron la prueba de producción escrita y los que no, de manera de poder asegurar si en caso de todos hubieran realizado dicha prueba los resultados, permanecerían incambiados o no.

Cuadro comparativo de los niños inscriptos en lista y los que realizaron la prueba.

| | Grupo | En lista | No realizaron la prueba |
|---------------|-------|----------|-------------------------|
| Caso 1 | 5° | 34 | 10 (29.4%) |
| | 6° | 20 | 2 (10%) |
| Caso 2 | 5° | 27 | 7 (25.9%) |
| | 6° | 59 | 14 (23.7%) |

- En lo referente a nivel educativo materno para 5° año del caso n°1, el aporte no fue muy valioso, ya que de los diez niños que no realizaron, sólo hay datos sobre el nivel educativo de la madre en cuatro casos.
- En 5° año del caso n°1, hay un cambio de distribución importante en lo que tiene que ver con la variable n° de años repetidos. Dentro de los niños que hicieron la prueba un 52% no repitió nunca, mientras que dentro de los que sí la hicieron sólo un 11.1% no repitió nunca. Hay un mejor rendimiento en los que niños que realizaron la prueba.
- En 5° año del caso n°2 la distribución según nivel educativo materno permanece muy similar, lo que hace suponer que si todos los niños del grupo hubieran realizado la prueba, los resultados no se hubieran visto modificados.
- Si cambia la distribución en el n° de años repetidos, ya que hay un 35% más de repetidores dentro de los que no hicieron la prueba, si bien hay que tener en cuenta que de los 7 casos que no realizaron la producción escrita, en tres de ellos no hay datos sobre repetición.
- En 6° año del caso n°2, la distribución de nivel educativo materno permanece similar, al igual que en 5° año.
- Para la variable n° de años repetidos hay un 28.3% menos de repetidores dentro de los que no hicieron la prueba.
- Si bien se presentan los cuadros para comparar las distribuciones no se analiza explícitamente 6° año del Caso n°1, ya que no es muy importante el número de niños que no realizaron la prueba.

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 5° años que realizaron la prueba. Caso n°1

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum. Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------|
| 1.00 | 3 | 12.5 | 17.6 | 17.6 |
| 2.00 | 5 | 20.8 | 29.4 | 47.1 |
| 3.00 | 1 | 4.2 | 5.9 | 52.9 |
| 4.00 | 3 | 12.5 | 17.6 | 70.6 |
| 6.00 | 1 | 4.2 | 5.9 | 76.5 |
| 7.00 | 4 | 16.7 | 23.5 | 100.0 |
| . | 7 | 29.2 | Missing | |
| <hr/> | | | | |
| Total | 24 | 100.0 | 100.0 | |
| Valid cases | 17 | | Missing cases | 7 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 5° que no realizaron la prueba. Caso N°1

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum. Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------|
| 1.00 | 1 | 10.0 | 25.0 | 25.0 |
| 4.00 | 2 | 20.0 | 50.0 | 75.0 |
| 6.00 | 1 | 10.0 | 25.0 | 100.0 |
| . | 6 | 60.0 | Missing | |
| <hr/> | | | | |
| Total | 10 | 100.0 | 100.0 | |
| Valid cases | 4 | | Missing cases | 6 |

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos en los niños de 5°
año que realizaron la prueba. Caso n°1.

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------|-----------|---------|------------------|----------------|
| .00 | 12 | 50.0 | 52.2 | 52.2 |
| 1.00 | 9 | 37.5 | 39.1 | 91.3 |
| 2.00 | 1 | 4.2 | 4.3 | 95.7 |
| 3.00 | 1 | 4.2 | 4.3 | 100.0 |
| . | 1 | 4.2 | Missing | |
| ----- | | | | |
| Total | 24 | 100.0 | 100.0 | |

Valid cases 23 Missing cases 1

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos en los niños de 5°
año que no realizaron la prueba. Caso n°1

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------|-----------|---------|------------------|----------------|
| .00 | 1 | 10.0 | 11.1 | 11.1 |
| 1.00 | 5 | 50.0 | 55.6 | 66.7 |
| 2.00 | 2 | 20.0 | 22.2 | 88.9 |
| 3.00 | 1 | 10.0 | 11.1 | 100.0 |
| . | 1 | 10.0 | Missing | |
| ----- | | | | |
| Total | 10 | 100.0 | 100.0 | |

Valid cases 9 Missing cases 1

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos en los niños de 6°
año que realizaron la prueba. Caso n°1.

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|------------------|----------------|
| .00 | 12 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| 1.00 | 3 | 16.7 | 16.7 | 83.3 |
| 2.00 | 1 | 5.6 | 5.6 | 88.9 |
| 3.00 | 2 | 11.1 | 11.1 | 100.0 |
| Total | | 18 | 100.0 | |
| Valid cases | | 18 | Missing cases | 0 |

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos en los niños de 6°
año que no realizaron la prueba. Caso n°1

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|------------------|----------------|
| 1.00 | 1 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| 2.00 | 1 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| Total | | 2 | 100.0 | |
| Valid cases | | 2 | Missing cases | 0 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 6° año que realizaron la prueba. Caso n°1.

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 1.00 | 3 | 16.7 | 17.6 | 17.6 |
| 2.00 | 5 | 27.8 | 29.4 | 47.1 |
| 3.00 | 5 | 27.8 | 29.4 | 76.5 |
| 4.00 | 1 | 5.6 | 5.9 | 82.4 |
| 5.00 | 2 | 11.1 | 11.8 | 94.1 |
| 7.00 | 1 | 5.6 | 5.9 | 100.0 |
| . | 1 | 5.6 | Missing | |
| Total | | 18 | 100.0 | |
| Valid cases | | 17 | Missing cases | 1 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 6° que no realizaron la prueba. Caso N°1

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 2.00 | 1 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| 4.00 | 1 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| Total | | 2 | 100.0 | |
| Valid cases | | 2 | Missing cases | 0 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 5° año que realizaron la prueba. Caso n°2.

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 1.00 | 2 | 10.0 | 11.8 | 11.8 |
| 2.00 | 10 | 50.0 | 58.8 | 70.6 |
| 3.00 | 1 | 5.0 | 5.9 | 76.5 |
| 4.00 | 3 | 15.0 | 17.6 | 94.1 |
| 6.00 | 1 | 5.0 | 5.9 | 100.0 |
| . | 3 | 15.0 | Missing | |
| ----- | | | | |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |

Valid cases 17 Missing cases 3

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 5° que no realizaron la prueba.Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 1.00 | 1 | 14.3 | 14.3 | 14.3 |
| 2.00 | 4 | 57.1 | 57.1 | 71.4 |
| 4.00 | 2 | 28.6 | 28.6 | 100.0 |
| ----- | | | | |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |

Valid cases 7 Missing cases 0

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos de los niños de 5° año que realizaron la prueba. Caso n°2.

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| .00 | 6 | 30.0 | 40.0 | 40.0 |
| 1.00 | 7 | 35.0 | 46.7 | 86.7 |
| 2.00 | 2 | 10.0 | 13.3 | 100.0 |
| . | 5 | 25.0 | Missing | |
| ----- | | | | |
| Total | 20 | 100.0 | 100.0 | |
| Valid cases | 15 | | Missing cases | 5 |

Distribución de frecuencia de n° de años repetidos de los niños de 5° año que no realizaron la prueba. Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| .00 | 3 | 42.9 | 75.0 | 75.0 |
| 1.00 | 1 | 14.3 | 25.0 | 100.0 |
| . | 3 | 42.9 | Missing | |
| ----- | | | | |
| Total | 7 | 100.0 | 100.0 | |
| Valid cases | 4 | | Missing cases | 3 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno en los niños de 6° año que realizaron la prueba. Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 1.00 | 4 | 8.9 | 9.5 | 9.5 |
| 2.00 | 20 | 44.4 | 47.6 | 57.1 |
| 3.00 | 9 | 20.0 | 21.4 | 78.6 |
| 4.00 | 8 | 17.8 | 19.0 | 97.6 |
| 5.00 | 1 | 2.2 | 2.4 | 100.0 |
| . | 3 | 6.7 | Missing | |
| Total | | 45 | 100.0 | |
| Valid cases | | 42 | Missing cases | 3 |

Distribución de frecuencia de nivel educativo materno de los niños de 6° año que no realizaron la prueba. Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|-------------|
| 1.00 | 1 | 7.1 | 7.7 | 7.7 |
| 2.00 | 8 | 57.1 | 61.5 | 69.2 |
| 3.00 | 1 | 7.1 | 7.7 | 76.9 |
| 4.00 | 1 | 7.1 | 7.7 | 84.6 |
| 5.00 | 1 | 7.1 | 7.7 | 92.3 |
| 7.00 | 1 | 7.1 | 7.7 | 100.0 |
| . | 1 | 7.1 | Missing | |
| Total | | 14 | 100.0 | |
| Valid cases | | 13 | Missing cases | 1 |

Distribución de n° de años repetidos en los niños de 6° año que realizaron la prueba. Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|-----------------|-------------|
| .00 | 21 | 46.7 | 58.3 | 58.3 |
| 1.00 | 9 | 20.0 | 25.0 | 83.3 |
| 2.00 | 4 | 8.9 | 11.1 | 94.4 |
| 3.00 | 2 | 4.4 | 5.6 | 100.0 |
| . | 9 | 20.0 | Missing | |
| Total | | 45 | 100.0 | 100.0 |
| Valid cases | | 36 | Missing cases 9 | |

Distribución de n° de años repetidos en los niños de 6° año que no realizaron la prueba. Caso n°2

| Value | Frequency | Percent | Valid Percent | Cum Percent |
|-------------|-----------|---------|-----------------|-------------|
| .00 | 3 | 21.4 | 30.0 | 30.0 |
| 1.00 | 3 | 21.4 | 30.0 | 60.0 |
| 2.00 | 3 | 21.4 | 30.0 | 90.0 |
| 3.00 | 1 | 7.1 | 10.0 | 100.0 |
| . | 4 | 28.6 | Missing | |
| Total | | 14 | 100.0 | 100.0 |
| Valid cases | | 10 | Missing cases 4 | |