Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico sobre el lenguaje infantil en los barrios de Lleida.

Dolors MAYORAL ARQUÉ

I S B N: 84-89727-64-3
Depósito Legal: S. 54-98

Servei de Publicacions
Universitat de Lleida

TESITEX, S.L.
c/. Melchor Cano, 15
Télf. 923 - 25 51 15
Fax 923 - 25 87 03
37007 SALAMANCA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN
CAPÍTULO PRIMERO I. LOS ORÍGENES SOCIALES DEL LENGUAJE
1.1. El hombre como producto social: realidad, símbolos y lenguaje
1.2. Fundamentos sociológicos del lenguaje
1.3. La influencia del lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores
1.3.1.La concepción genético-cognitiva del aprendizaje: Piaget
1.3.2. La teoría del aprendizaje verbal significativo: Ausubel
1.3.2.1. El aprendizaje de representaciones
1.3.2.2. El aprendizaje de conceptos
1.3.2.3. El aprendizaje de proposiciones
1.3.2.4. ¿Existen los niños marginados lingüísticamente?
1.3.3. Vigotski: el lenguaje como instrumento de las funciones psicológicas superiores. Desarrollos posteriores de la teoría
1.3.4. Bruner: hacia una teoría social del desarrollo del lenguaje en la niñez
CAPÍTULO SEGUNDO II. DE LA NOBLEZA ECONÓMICA A LA NOBLEZA CULTURAL: INTRODUCCIÓN AL TEMA DE LAS DESIGUALDADES
2.1. De la teoría de clase social a la teoría de estatus
2.1.1. Las desigualdades sociales
2.1.2. Teoría de clases versus teoría de la estratificación social
2.2. La teoría marxista de las clases sociales
2.3. La teoría funcionalista sobre la estratificación social
2.4. Max Weber: el concepto de estatus
2.5. Cierre social y títulos de nobleza cultural
2.6. Aportaciones contemporáneas a la teoría de clases
2.7. Un último aditivo al concepto de clases: el campo del control simbólico
CAPÍTULO TERCERO III. LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES VERSUS LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES LINGÜÍSTICAS.
3.1. Introducción a la teoría de Bernstein
3.1.1. El marco socio-histórico de la teoría de Bernstein
3.1.2. La génesis de la teoría: influencias intelectuales versus experiencias biográficas.
3.1.3. Estructura y contenido: dos orientaciones psicológicas de la percepción
3.1.4. Algunos condicionantes sociológicos de carácter diferenciador en la relación intra-clases.
3.1.5. Lenguaje público, lenguaje formal
3.1.6. La investigación empírica en Bernstein
3.2. Códigos, clases sociales y pedagogías: la evolución interna de la teoría bernsteiniana
3.2.1. La teoría de los códigos
3.2.2. La teoría de los códigos desde un punto de vista interdisciplinar
3.2.3. La influencia de los roles en el desarrollo del código lingüístico
3.2.4. De los roles a los contextos de socialización: la familia
3.2.5. La influencia de la clase social en el núcleo familiar
3.3. La difícil articulación entre la teoría microsociológica y macrosociológica

3.3.1. Los modos del control social
3.3.2. La institucionalización de los códigos elaborados: la escuela
3.3.3.Clase y pedagogía: visible e invisible
3.3.4. De la teoría pedagógica a la teoría social: cómo se distribuye el poder y cómo se transmite el control en sociedad
3.4. La influencia de las teorías de Bernstein en España
CAPÍTULO CUARTO IV. EL ESTUDIO EMPÍRICO
4.1. Conceptualización inicial e hipótesis
4.1.1. Síntesis de los fundamentos conceptuales del estudio
4.1.1.1. Los conceptos fundamentales
4.1.2. Hipótesis
4.2. Metodología de la investigación
4.2.1. Variables e índices operacionales
4.2.1.1. Nivel de ocupación
4.2.1.2. Barrio de residencia
4.2.1.3. Nivel de instrucción
4.2.1.4. El capital cultural
4.2.1.5. La inteligencia verbal
4.2.1.6. La producción textual
4.2.2. Otros instrumentos de medida
4.2.2.1. El cuestionario sociológico
4.2.2.2. Las pruebas lingüísticas
4.3. La muestra: criterios de selección
4.4. Criterios de aplicación.
4.5. Criterios de correccion
4.5.1. El cuestionario sociológico
4.5.1.1. Niveles de instrucción
4.5.1.2. El capital cultural
4.5.1.3. Los índices resultantes
4.5.2. La prueba lingüística
4.5.2.1. El coeficiente de inteligencia verbal:
4.5.2.2. La producción textual
4.5.2.3. La corrección lingüística: exposición de un ejemplo
CAPÍTULO QUINTO V. LOS RESULTADOS OBTENIDOS
5.1. Índice sociocultural de los barrios de Lleida
5.2. Índice sociocultural de los barrios de Lleida agrupados
5.3. Los equipamientos y consumos culturales
5.4. La distribución de los individuos por barrios según el estatus sociocultural
5.5. Distribución de los individuos según el estatus sociocultural
5.6. Nivel de estudios de los entrevistados
5.7. La relación entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural
5.8. Distribución de los individuos según las categorías ocupacionales
5.9. La relación entre la ocupación del cabeza de familia y la clase social
5.10. Análisis de la población escolar según los grupos de barrios
5.11. El coeficiente de inteligencia verbal
5.12. Índice lingüístico: primera prueba
5.13. Índice lingüístico: segunda prueba
5.14. La producción de sustantivos

5.15. La producción de verbos
5.16. La producción de adjetivos
5.17. La producción de oraciones simples
5.18. La producción de oraciones compuestas
5.19. La producción de oraciones coordinadas
5.20. La producción de oraciones adjetivas
5.21. La producción de oraciones sustantivas
5.22. La producción de oraciones subordinadas temporales
5.23. La producción de oraciones subordinadas causales
5.24. La producción de oraciones subordinadas finales
5.25. La producción de oraciones subordinadas consecutivas
5.26. La producción de oraciones subordinadas modales
5.27. La producción de oraciones subordinadas de lugar
CAPÍTULO SEXTO VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS
6.1.Índice sociocultural de los barrios de Lleida y consumos culturales
6.1.1. Niveles de instrucción y capital cultural
6.1.2. El estatus sociocultural y la residencia
6.1.3. Los niveles de ocupación y el estatus sociocultural
6.1.4. Los barrios de Lleida y los niveles de inmigración
6.1.5. La estructura urbanística de los barrios de Lleida
6.1.6. Los equipamientos socioculturales y los niveles de afiliación
6.1.7. La incidencia de los medios de comunicación
6.1.8. La posesión de libros
6.1.9. Otros equipamientos culturales
6.1.10. Conclusiones provisionales
6.2. Las producciones lingüísticas
6.2.1. La inteligencia verbal
6.2.2. Las producciones lingüísticas
6.2.2.1. Algunos ejemplos
6.2.3. Las correlaciones entre el índice sociocultural y las producciones lingüísticas
6.2.4. Los niveles de significación
6.2.5. Conclusiones provisionales
CAPÍTULO SÉPTIMO VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS
7.1.- Estatus sociocultural versus nivel de instrucción
7.2. Estatus sociocultural versus actividad cabeza de familia
7.3. El estatus sociocultural y la residencia
7.4. La inteligencia verbal
7.5. La producción textual
CAPÍTULO OCTAVO SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES
8.1. Síntesis y recapitulación teórica
8.2. Las hipótesis a la luz de los hallazgos empíricos
8.2.1.- Hipótesis primera
8.2.2.- Hipótesis Segunda
8.2.3.- Hipótesis tercera
8.2.4.- Hipótesis cuarta
CAPÍTULO NOVENO IX. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA
APÉNDICES
CUESTIONARIO SOCIOLÓGICO
FICHA MODELO DE LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

"el eje más llamativo de diferenciación en nuestra manera de hablar es el de la clase social. Los niños que han nacido en un hogar privilegiado, en el medio de la riqueza, de la tradición y de la educación, se convierten en hablantes nativos de lo que se conoce como "un buen inglés". Los niños menos afortunados se convierten en hablantes nativos de un "mal inglés", "vulgar", o como los lingüistas prefieran llamarlo, de un inglés "no estándar".

Bloomfield (1933)

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

"...no basta proclamar y asegurar, constitucionalmente y con leyes positivas, la libertad civil y política de los ciudadanos. Sabemos que esa libertad es sólo formal, ya que el uso que puede hacer de ella el marginado y desposeído no es el mismo que le es dado al ciudadano satisfecho...Sin educación, sin salud, sin trabajo, sin todo aquéllo que hace de una persona una persona normal, la libertad es un adorno casi inútil".

V.Camps (1994

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

INTRODUCCIÓN

La motivación remota de esta tesis arranca de 1982, año en que obtuve una plaza como profesora de E.G.B. en el Colegio Público de Santa María de Gardeny, situado en los Bloques Juan Carlos en el barrio de La Mariola. En aquellos momentos, la población escolar era de 1.200 chicos de los cuales, aproximadamente, el 30% era de etnia gitana. La escuela por las peculiares características del barrio y de la población que acogía, fue clasificada de Acción Especial.

Los años que siguieron a mi incorporación fueron un continuo aprendizaje humano y profesional. Posiblemente, aparte de los problemas sociales con los que a diario convivía, la dificultad más importante de los alumnos era la lingüística quizá debido a que nuestro sistema de escolarización se fundamenta esencialmente en el aprendizaje lecto-escritor.

Por otra parte, en mis explicaciones cotidianas notaba que los niños no solamente tenían problemas de conocimiento o uso de la lengua -se entiende la estándar- sino que presentaban resistencia al aprendizaje de conceptos nuevos, con lo cual la tarea de enseñanza/aprendizaje era mucha más dura y menos fructífera. Este podía considerarse el segundo gran poblema que afectaba a dicho núcleo de población y cuyo efecto producía un notable aumento del llamado "fracaso escolar".

Frente a las opiniones mayoritarias de psicólogos y pedagogos que argumentaban que dicho fracaso era imputable a una cuestión de "inteligencia", mi percepción personal de la situación difería notablemente ya que, cuando me dirigía a los chicos y me interesaba por algunas de sus preferencias, siempre relacionadas con las propias vivencias, desarrollaban habilidades y estrategias inesperadas.

Con el tiempo, y después de haber tenido experiencias con otros tipos de población escolar, empecé a interrogarme cuál era el auténtico problema que subyacía bajo estas dificultades. Constataba que existía un problema lingüístico, ya que utilizaban una variedad diferente de la lengua estándar. A este problema se le añadía otro aparentemente psicológico y motivacional en el aprendizaje cuyo resultado final era un elevado número de suspensos, circunstancia que propiciaba un mayor abandono del medio escolar.

Paralelamente, a través de las conversaciones con los padres de mis alumnos, del análisis de sus reacciones hacia el medio escolar, y de la observación de los niños en el patio, constaté que sus motivaciones y actitudes variaban notablemente de lo que yo había asimilado como la cultural "oficial".

Estas observaciones me hicieron sospechar que los fenómenos mencionados anteriormente podían mantener algún tipo de relación entre sí. La cuestión era por qué se producían diferentes modelos de educación en los niños y en qué medida, dichos modelos desembocaban, mayoritariamente, en unos usos lingüísticos determinados. Consistía en averiguar si estos usos lingüísticos podían ser la causa mayoritaria del elevado "fracaso escolar".

De la preocupación por demostrar las relaciones entre los grupos sociales, la lengua y el aprendizaje escolar nació la investigación que ahora presento y cuyo objetivo es analizar

algunos de los factores anteriores.

A medida que fui desarrollando las primeras conjeturas y ampliando mis consultas bibliográficas surgió la idea de plantearla como una investigación interdisciplinar donde los factores sociológico y lingüístico predominaron, aunque también fueron tenidas en cuenta algunas aportaciones de carácter psicológico y pedagógico.

La idea genérica se desarrolló en torno a las consecuencias lingüísticas que factores de desigualdad cultural generaban. De este modo, el análisis sociológico no sería desarrollado en los términos tradicionales de clase, es decir, en términos meramente económicos, sino que la diferenciación entre grupos también podría analizarse a partir de la intervención de factores socioculturales, lo que en la terminología sociológica se denomina estatus.

Dentro de este marco, además de la jerarquización ocupacional, deben ser tenidos en cuenta otros factores como la etnicidad, el género, la residencia, el nivel de instrucción y el capital cultural; lo que dicho de otro modo dentro de la tradición weberiana, se consideraría como determinante de las oportunidades de vida y de los estilos (frecuentación y consumo de los espacios culturales) que permitirían clasificar a los individuos no sólo en términos de clase social, sino en grupos de estatus.

Por lo tanto el concepto de capital cultural acuñado por Bourdieu, se convirtió en una de las ideas clave de la tesis. Consecuentemente, entendimos que las oportunidades y estilos de vida contribuían a reproducir, de manera sutil pero implacable, la desigualdad cultural y que dicha desigualdad incidía en el desarrollo lingüístico de los chicos en forma de desiguales capacidades cognitivas que contribuían a legitimar el éxito o el fracaso escolar.

Realizadas estas consideraciones y siguiendo con nuestra argumentación, creemos que el título de la presente tesis: "Lenguaje y estatus sociocultural" queda justificado ya que, insistimos, se trata de abordar el tema de las desiguales producciones lingüísticas bajo el supuesto que son condicionadas, en gran parte, por el distinto estatus sociocultural.

En referencia al marco teórico me he basado fundamentalmente en las conocidas teorías de Bernstein y de Bourdieu ya que ambas pueden complementarse y ofrecer una nueva visión de los procesos de transmisión y reproducción cultural.

A medida que empezó a estructurarse el marco teórico, empezamos a diseñar el estudio empírico. Creímos procedente establecer dos tipos de pruebas; una de ellas de carácter sociológico que nos permitiera averiguar, básicamente, el estatus sociocultural de las familias, la otra, de un marcado carácter psico-pedagógico-lingüístico que sería aplicada en las aulas.

El cuestionario se elaboró durante el primer trimestre del año 1992, poco después, en la primavera del mismo año fue aplicado a un reducido número de individuos a fin de realizar su validación. Paralelamente elaboramos la prueba lingüística y seguimos un proceso idéntico al anterior.

A principios del 93 visité todas las escuelas públicas de Lleida y les expuse el proyecto de investigación a la vez que solicité su colaboración. Cuando hube finalizado las

pruebas lingüísticas apliqué el cuestionario sociológico.

A finales de 1993 tenía todos los datos reunidos y escribí un primer esbozo de lo que sería la parte teórica. Simultáneamente procedí a una primera corrección y análisis de los datos obtenidos. Durante el primer semestre del año 1994 y después de varias correcciones realicé la redacción definitiva.

Así pues, la tesis consta de dos partes claramente interrelacionadas: una parte teórica en la que se exponen los marcos conceptuales en los que me apoyé y una parte empírica en la que se intenta verificar la pertinencia de los supuestos teóricos.

A modo de reflexión, una vez finalizada una primera fase cuyos resultados se exponen en las conclusiones de esta tesis, creo que es necesario, dejar constancia de una serie de observaciones que ayudarán a enmarcar el ámbito de mi estudio.

Soy consciente de haber abordado en esta tesis el aspecto más polémico y controvertido de la teoría de Bernstein. Una parte considerable de la aportación teórica está dirigida a la clarificación de dicho concepto y a una revisión crítica de sus sucesivas reelaboraciones.

Asimismo, tal como se podrá comprobar, si bien la orientación es básicamente bernsteiniana, el tipo de análisis sociológico realizado se aparta, deliberadamente, de dicha teoría. Aquí, creo que la aportación de Bourdieu es esencial, puesto que arroja nueva luz a los mecanismos de sociogénesis de las diferencias y desigualdades culturales.

Obviamente, las conclusiones que aquí se exponen no deberán nunca entenderse como definitivas, constituyen una aportación más a una teoría que, pese a sus sucesivas reformulaciones es muy compleja y rica.

Entiendo que los aspectos fundamentales que se han logrado desarrollar con más o menos acierto son los sociológicos y los lingüísticos. No obstante, algunos aspectos psicológicos que han sido tenidos en cuenta en el marco teórico, no han podido constatarse debidamente en las conclusiones del marco empírico.

La opción metodológica utilizada es esencialmente cuantitativa. El problema que presenta dicha opción es la pérdida de información no susceptible de ser computada. De hecho, optar por una metodología más cualitativa hubiera podido suponer casi otra tesis. No obstante, no se descarta la opción de que en un trabajo próximo pueda utilizar una metodología con mayor equilibrio entre lo numérico y lo propiamente discursivo.

Honradamente, creo que además de las variables ya medidas, hubieran podido introducirse otras como, por ejemplo la lengua materna, el género o la tipología de escuela en términos de titularidad pública o titularidad privada. Por desgracia, el tiempo y los medios personales provocaron que hubiera de limitar el enfoque, priorizando el desarrollo de unas variables sobre otras.

Finalmente, desde un punto de vista social e incluso político, el objetivo de esta tesis es el de contribuir a la reflexión, ya anticipada en anteriores estudios, sobre los mecanismos

de desigualdad. Se trata de favorecer una progresiva conciencia de que el origen de la desigualdad se genera en el mercado de trabajo, se consolida en el grupo familiar, se confirma o se refuerza en el barrio de residencia, se reproduce en la escuela y se legitima en la sociedad. De este modo se considera "natural" un hecho que es única y exclusivamente cultural es decir, socialmente construido.

En la realización de esta tesis han colaborado un ingente número de personas. Quiero agradecer desde estas líneas la dirección, el esfuerzo, la voluntad y la cordialidad manifestada por mis directores, los doctores Javier Terrado Pablo y LLuis Samper Rasero que han reconducido con sabia paciencia todas mis limitaciones y me han ayudado a alcanzar el momento presente.

Lamento no poder enumerar todos los nombres de los directores y profesores de lengua de 6º curso de las escuelas públicas de Lleida que facilitaron en su momento la realización, ofreciéndome su colaboración sin contraprestación alguna.

También a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación que impartieron los primeros créditos de doctorado de esta Facultad enriqueciéndome con sus aportaciones algunas de las cuales se manifiestan en esta tesis, muy especialemente al Doctor Alfred Agustí y Farreny por la confianza depositada en mí. También debo expresar mi agradecimiento a aquellos otros profesores de la misma Facultad que generosamente me prestaron sus cursos para que pudiera realizar varias correcciones lingüísticas.

Al doctor José Luis Rodríguez Illera por haber tenido la paciencia no solamente de recibirme sino por todo el material e información aportada.

Finalmente pero no menos importante, el soporte moral y profesional dado generosamente por Antoni Giró y Parramona sin el cual dudo que esta tesis hubiera podido ver la luz.

A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

CAPÍTULO PRIMERO

I. LOS ORÍGENES SOCIALES DEL LENGUAJE

1.1. El hombre como producto social: realidad, símbolos y lenguaje

Algunas referencias importantes sobre la consideración social del hombre arrancan de Marx[1]. En dicha concepción se parte de la preeminencia de lo social sobre cualquier otro tipo de conceptualización. Según Marx la conciencia del hombre queda determinada por su existencia social, que se fundamenta en la actividad humana y en las relaciones que dicha actividad ocasiona. A partir de esta idea, Marx desarrolla dos nuevos conceptos: el de "infraestructura" y el de "superestructura" que se corresponden con lo que acabamos de enunciar: infraestructura representa la actividad humana mientras que la superestructura es el conjunto de relaciones sociales que se derivan de esta actividad.

Dentro de la misma línea de pensamiento social existen concepciones más radicales como la de Nietzche[2]que considera el pensamiento humano como un instrumento en la lucha por la supervivencia y el poder, o incluso podríamos considerar el mismo Mannheim[3]que afirma que la sociedad determina tanto la presencia como el contenido de las ideas y que solamente es posible mitigar estas influencias con el análisis sistemático del mayor número posible de diferentes posiciones construidas sobre bases sociales.

No obstante, la concepción sociológica más explícita de la filogénesis y ontogénesis de los seres humanos y su profunda vinculación con el lenguaje, corresponde al interaccionismo simbólico, en concreto a G.H.Mead (1932)[4].

A. Rose (1984)[5] sintetiza los postulados de la teoría de Mead en los siguientes aspectos:

1. El hombre vive en un medio simbólico tanto como en un medio físico, en consecuencia, puede ser estimulado tanto por símbolos como por medios físicos. El símbolo es definido por un estímulo que tiene un significado aprendido y un valor para la gente; y la respuesta del hombre al símbolo se hace en términos de su significado y valor. El lenguaje no simboliza simplemente una situación u objeto que ya está allí, hace posible la existencia o la aparición de esta situación en cualquier momento de nuestra vida. Además estos símbolos son aprendidos por el hombre en sociedad mediante la comunicación con otras personas, quiere ello decir que los símbolos implican significados comunes y compartidos.

2. Estos símbolos, aparte del valor común que poseen, tienen la capacidad de estimular a otros en sentidos distintos de los que me estimulan a mí, es decir comunicante y

---

[1] MARX, K. (1964). El pensamiento de Carlos Marx. Ed. castellana. Ed. Taurus, Madrid.
[2] NIETZCHE (1981) La genealogía de la moral. Ed. castellana. Ed. Taurus, Madrid.
[3] MANNHEIM, K. (1963) Ensayos sobre sociología y psicología social. Ed.castellana. Fondo de Cultura Económica, Méjico.
[4] MEAD G.H. (1932) Espíritu, persona y sociedad. Ed. castellana 1972. Ed. Paidós, Buenos Aires.
[5] ROSE ARNOLD, M. (1984). "El interaccionismo simbólico" en Estudios básicos de psicología social. Ed. Hora, Barcelona, págs. 159-203.

receptor contribuyen a la vez al contenido de la comunicación.

3. A través de la comunicación de símbolos, el hombre puede aprender un número gigantesco de significados y valores, compartidos por los miembros de una sociedad. Estos significados rigen gran parte de su conducta. Otro punto importante que implica este aspecto es la capacidad de predicción de la conducta de los demás que supone, a su vez, la capacidad de ajustar la propia a lo que se prevee que será la conducta de los otros.

4. Los símbolos no se producen en unidades aisladas, sino que a menudo se realizan en constelaciones amplias y complejas. El individuo se define a sí mismo al mismo tiempo que a los demás objetos, acciones y características.

5. La sociedad como conjunto de individuos interactuando con su cultura, con sus significados y sus valores, precede a la existencia de cualquier individuo. Este supuesto supone que el individuo va a aprender los requisitos de conducta que haya en su cultura y va a actuar conforme a ellos casi siempre.

6. La integración de los valores recientemente adquiridos con los que ya existían, provocan una modificación continua de estos.

J. Carabaña (1978)[6] dice que la teoría del interaccionismo simbólico debería distinguir entre cuatro tipos de construcción de la realidad, de los cuales, tres de ellos, tienen relación con lo social. Uno de ellos responde a la construcción selectiva que hace el ser humano en base al lenguaje y que le permite diferenciar objetos a partir del flujo continuo de la realidad. Relacionado con este aspecto, aparece la construcción material de la realidad, todo objeto solamente deviene tal al ser separado de la totalidad. Ambas son de carácter creativo mientras que, la construcción simbólica, es el resultado de un proceso de interacción simbólica entre actores y símbolos.

Como hemos podido observar, el lenguaje supone un hecho social relevante ya que para poder tener una existencia social legítima los objetos deben ser tipificados. Esta tipificación se realiza mediante el lenguaje.

Algunos aspectos negativos de la teoría de Mead constituyen la marginación del contexto y del aspecto de la metacognición. El poder, comunicativamente hablando, es el poder de definir situaciones comunicativas; lo que se definiría como una teoría comunicativa de la sociedad que intenta justificar una realidad radicalmente cultural, en la cual el lenguaje es la base de la persona, de la sociedad y del mismo trabajo. Esta racionalización excesiva de la teoría de Mead, según J. Carabaña (1978), desplaza el acceso al mundo de las emociones y de los sentimientos, a todo lo personal y privado que serían catalogados como "lenguajes

[6] CARABAÑA, J. LAMO DE ESPINOSA, E. (1978). "La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica" en Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N.1. Madrid, págs. 159-203

Hemos dicho que el Interaccionismo Simbólico distingue entre cuatro tipos de construcción de la realidad. En primer lugar, la construcción selectiva del medio que efectúa todo organismo en base a su propia estructura biológica perceptiva, y que no es social. En segundo lugar, la construcción selectiva que hace el ser humano en base al lenguaje, y que le permite hacer objetos a partir del flujo continuo de la realidad. en tercer lugar está la construcción social de la realidad, esencialmente vinculada a la anterior, pues incluso el objeto natural sólo deviene tal al ser materialmente separado de su contexto. Finalmente, la construcción simbólica de todo objeto, natural o artificial, que, ésta sí, es resultado meramente de un proceso de interacción simbólica.

particulares".

Berger y Luckmann (1988)[7] suponen la cristalización de la teoría que acabamos de exponer.

Estos investigadores presentan en *La construcció social de la realitat* (1988), un tratado de sociología del conocimiento basado, fundamentalmente, en el análisis del conocimiento de la vida cotidiana. La vida cotidiana se plantea desde dos niveles: la realidad objetiva y la realidad subjetiva. También podemos encontrar la relación que se establece entre la vida cotidiana y el lenguaje, aportando un original análisis.

1. Los fenómenos que pueblan la realidad de la vida cotidiana se encuentran organizados anteriormente a nuestra experiencia, son independientes a nuestra propia aprehensión y además se nos imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ordenada, construida sobre un orden de objetos asignados como tales que Berger y Luckmann (1988)[8] llaman "objetificación".

2. La realidad es intersubjetiva, es decir, constituye un mundo que llegamos a compartir con otras personas y que por lo tanto, es susceptible de "objetivación".

Berger y Luckmann (1988) dirán que dicha objetivación se manifiesta en unos productos de la actividad humana asequibles a sus propios productores y también a otras personas como formando parte de un mundo común.

3. Estas objetivaciones se constituyen en indicadores más o menos estables de los procesos subjetivos de aquellos que las producen. Además estas objetivaciones pueden trascender la realidad inmediata.

4. La acumulación de dichas objetivaciones constituye un repertorio social de conocimientos que son transmitidos de generación en generación y que se encuentran a disposición de la vida cotidiana.

De ahí, que podamos deducir que, cualquier ser humano desde su nacimiento, no solamente se relaciona con un orden natural sino también con un determinado orden social y cultural. Su desarrollo quedará condicionado de manera constante por las interferencias culturales que determinarán los aspectos más vitales de su existencia, desde la nutrición hasta la adquisición de pautas comportamentales, indicadoras en todo momento de su nivel de socialización. Además, la socialización implicará la asunción de las pautas culturales del grupo socializador-transmisor.

Por otra parte, cada grupo marcará sus criterios de diferenciación, siempre en oposición a los de su alrededor, de tal manera que, cada cultura, definirá sus estereotipos, sus pautas especializadas de comportamiento, llegando incluso a justificarlas según supuestos antropológicos. Y, sin embargo, es desde la perspectiva socioantropológica desde donde se demuestra la extraordinaria variedad de repertorios conductuales, fomentando la creencia de

[7] BERGER, P. y LUCKMANN, TH. (1988). La construcció social de la realitat. Ed. Herder, Barcelona.
[8] Si interesa profundizar sobre el tema véase BERGER P. Y LUCKMANN TH. (1988). La construcció social de la realitat. Ed. Herder, Barcelona, págs. 37-56.

que son el resultado de la capacidad de imaginación de las diversas formaciones socio-culturales.

Consecuentemente a lo que acabamos de exponer, Berger y Luckmann (1988) llegarán a afirmar que:

> "lo cierto es que el organismo humano revela una inmensa plasticidad en su respuesta a las fuerzas ambientales que actúan sobre él. Fijémonos en la maleabilidad de la constitución biológica del hombre al ser sometida a los más diversos condicionantes socioculturales: resulta ser que hay tantas maneras de convertirse y de ser humano como culturas. Dicho de otra manera: la "humanidad" del hombre es variable, social y culturalmente variable"(1988; 76).

Insistiendo en este tema Berger y Luckmann hacen hincapié en la importancia de la formación socio-cultural para el ser humano:

> "Solamente se puede hablar de naturaleza humana en el sentido de unas constantes antropológicas que delimitan y hacen posible las formaciones socio-culturales. Al mismo tiempo, la configuración específica de esta humanidad viene determinada por estas formaciones socio-culturales, y cambia de acuerdo con sus propias variaciones"(1988; 76).

Si ahora volviéramos al principio y retomáramos las palabras clave que hemos subrayado: actividad humana, relación social, poder e ideología, nos daríamos perfecta cuenta de que son claves esenciales para la comprensión del hombre como producto social, y como tal, parte y/o víctima de su propia desigualdad.

1.2. Fundamentos sociológicos del lenguaje

En el apartado anterior hemos intentado justificar la naturaleza social del hombre, para ello, hemos utilizado conceptos como los de cultura, conocimiento humano, objetificación, objetivación, y, hemos eludido, en todos los casos, hablar del lenguaje. Sin embargo, si nos preguntamos cómo la cultura, el conocimiento o la realidad se transmiten, obtendremos una respuesta evidente: el lenguaje es el elemento mediático que enlaza la cultura, el conocimiento o la realidad con cada uno de los individuos.

En efecto, este sistema de signos vocales es el más importante de la sociedad humana, el más completo y el más económico. No obstante, tal como lo afirman Berger y Luckmann (1988), no podremos hablar de lenguaje si este sistema no es capaz de distanciarnos de la realidad inmediata y trascenderla. Así lo refieren en la siguiente cita:

> "Se fundamenta en la capacidad de expresividad vocal inherente al organismo humano, pero de hecho, solamente podemos empezar a hablar de lenguaje cuando las expresiones vocales se pueden separar o distanciar de lo inmediato, del ahora y aquí de los estados subjetivos" (1988;59).

Mediante el vocabulario clasificamos e imponemos orden a la realidad, con lo cual esta realidad se llena de objetos significativos. A esta cualidad de nombrar e identificar los

objetos, Berger y Luckmann (1988)[9] la llaman "objetificación".

La objetificación es la cualidad que nos permite diferenciar a los objetos e integrarlos en nuestra experiencia cotidiana dentro de un orden significativo. Asimismo, nuestras experiencias pueden ser también objetificadas y ser integradas dentro de un ámbito finito de significación.

Otra cualidad propia del lenguaje es la de facilitar la "objetivación"(Berger y Luckmann, 1988).

La cultura, el conocimiento, son realidades intersubjetivas, que compartimos con otros, gracias a la posesión de significados comunes que son fundamentales para la comprensión de la vida cotidiana. El lenguaje se convierte en una especie de depósito objetivo con grandes acumulaciones de significado y de experiencia. Berger y Luckmann (1988) insistirán en que:

> "la significación lingüística es la que más contribuye a preservar las objetivaciones básicas de la vida cotidiana. La vida cotidiana es, sobretodo, vida con el lenguaje y por el lenguaje que comparto con otros. En este sentido, la comprensión del lenguaje es fundamental para toda la comprensión de la realidad de la vida cotidiana" (1988;60).

Para continuar diciendo:

> "El lenguaje se presenta dotado de una facticidad exterior a nosotros, que se nos impone y que actúa sobre nosotros coaccionándonos"(1988;62).

Además, en una situación presencial, el lenguaje posee la cualidad de la reciprocidad, el adaptar permanentemente el discurso al otro, cumpliendo una función de regulación. A su vez, el propio emisor, es oyente de sí mismo, lo cual le permite reflexionar permanentemente sobre su propio discurso (Mead, 1932).

El lenguaje nos permite, pues, expresar nuestra propia experiencia aquí y ahora, también trascenderla, recuperarla, actualizarla, hablar y participar en cuestiones de las cuales no hemos tenido nunca una experiencia directa.

El hecho de que el lenguaje posea una cualidad intersubjetiva implica que nuestras experiencias aparezcan tipificadas, ordenadas en grandes categorías mentales, en esquemas clasificatorios que nos permiten identificar a los otros y a nosotros mismos, resituándonos en un punto del espacio y del tiempo.

Cuando el lenguaje es capaz de trascender, atravesando de una esfera de realidad a

---

[9] Objetificación es un término acuñado por Berger y Luckmann que hace referencia a la capacidad del lenguaje para clasificar y ordenar los objetos de nuestra experiencia.

La objetivación es un término más familiar que es utilizado aquí en el sentido que nos permite tipificar nuestras experiencias mediante los significados compartidos y que además se encuentran fuera de nosostros.

En el caso que se desee ampliar esta información, véase BERGER, P. LUCKMANN, TH. (1988). La construcció social de la realitat. Ed. Herder. Barcelona, pàgs. 37-56.

otra, aparece el plano de lo simbólico, hecho que se da en las formas más abstractas, en la religión, la filosofía, el arte y la ciencia, construyendo multitud de representaciones simbólicas distantes que pueden ser recuperadas dentro de la vida cotidiana como elementos objetivos y reales.

De este modo el lenguaje constituye el instrumento básico de socialización a través del cual todos los conceptos que hemos enumerado al principio -cultura, conocimiento, objetificación, objetivación- son transmitidos.

Es posible que, partiendo de esta perspectiva, analizando el lenguaje, nos aproximemos más al conocimiento del hombre.

1.3. La influencia del lenguaje en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores

En este punto, vamos a analizar cómo se plantean desde la perspectiva psicológica las concepciones de desarrollo de las funciones cognitivas superiores y las implicaciones que el lenguaje mantiene con ellas. Al mismo tiempo vamos a considerar la influencia que el medio social ejerce sobre su desarrollo.

Fundamentalmente, nos basaremos en tres corrientes psicológicas que han influido muchísimo en el tipo de concepción del desarrollo y aprendizaje. Éstas son:

-La concepción genético-cognitiva del aprendizaje, basada en las teorías de Piaget.
-La teoría del aprendizaje verbal significativo basada en la concepción del aprendizaje de Ausubel.
-La influencia del medio socio-cultural en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores: Vigotski.

1.3.1.La concepción genético-cognitiva del aprendizaje: Piaget

La enorme influencia que la teoría genético-cognitiva ha ejercido en la estructuración de los sistemas escolares hace que, aunque sea de paso, no podamos obviar algunos de sus principios.

Piaget (1975)[10], se basa en una teoría psico-genética que entiende el conocimiento como un proceso y que, como tal, debe ser estudiado en su devenir histórico. Según Piaget, el desarrollo del individuo, va a consistir en la construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales -se sitúa dentro de la corriente estructuralista- que regulan los intercambios funcionales o comportamentales de la persona con su medio. Asimismo, considera que el orden de construcción de estas estructuras tiene un cierto carácter universal.

[10] Piaget construye toda su teoría a partir de los procesos lógico-matemáticos y concede muy poco espacio al desarrollo del lenguaje. Este es debido a la concepción de que el lenguaje es necesario para el desarrollo de las operaciones lógico-matemáticas sin ser, sin embargo, una condición suficiente para su formación.

Si se desea ampliar el conocimiento respecto de la teoría genético cognitiva, véanse entre otros:
PIAGET, J. (1977). Psicologia de la inteligencia. Ed. Psique, Buenos Aires.
PIAGET, J. (1975). Problemas de psicología genética. Ed. Ariel, Barcelona.
OSTERRIETH (1976). Psicología infantil. Ed. Morata Madrid.

Dentro de esta línea de investigación, considera que, el aprendizaje, mantiene una íntima conexión con el desarrollo cognitivo, concebido éste, como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas se organizan y se combinan entre sí formando estructuras.

Establece tres grandes estadios[11]

1. El sensoriomotor que va desde el nacimiento hasta la construcción de la primera estructura intelectual que se sitúa entre los dieciocho y veinticuatro meses. Este período precede al lenguaje y queda definido por una inteligencia sin pensamiento.

2. La inteligencia representativa o conceptual. Este estadio, según Piaget, se inicia con el lenguaje y culmina con la construcción de las estructuras operatorias hacia los diez años aproximadamente.

Es importante subrayar que al inicio de este estadio aparece lo que se llama la función simbólica, es decir, la capacidad de representar una cosa por medio de otra. Esta función la cumple por una parte el lenguaje que según Piaget (1975) es un sistema de signos sociales a diferencia de los signos individuales.También se puede representar una cosa por medio de un objeto o de un gesto.

3. El tercer estadio es el de las operaciones formales, basado en la construcción de las estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético-deductivo. Piaget (1975) hace referencia en este estadio a la lógica del discurso:

> "La lógica del adolescente -y nuestra lógica- es esencialmente una lógica del discurso. Es decir que somos capaces de razonar sobre enunciados verbales, de manipular hipótesis, de razonar colocándonos en el punto de vista del otro, de creer en las proposiciones sobre las que razonamos. Somos capaces de manipularlas de una manera formal e hipotético-deductiva"(1975;28).

Según Piaget, el orden de los estadios debe ser constante para todos los sujetos. Además, deben caracterizarse por una forma de organización y sus estructuras han de poder ser integradas en el estadio siguiente. Piaget centrará toda su atención en las estructuras lógico-matemáticas, es decir, en los aprendizajes operatorios. Además, concebirá el proceso como una interacción permanente entre el sujeto y el objeto, en la cual los factores de maduración, experiencia con los objetos y experiencia con las personas será fundamental. A estos tres aspectos anteriores le añadirá un factor de equilibración o autorregulación en el sentido que, cada nuevo descubrimiento, deberá equilibrarse con otros.

Las críticas más acuciantes que ha recibido Piaget, han sido todas aquellas que se refieren a la no consideración del contexto social como factor clave en la estimulación del

[11] Si se desea ampliar la información sobre las características de los estadios pueden consultarse: PIAGET, J. (1975). Problemas de psicología genética. Ed. Ariel, Barcelona. Cap.I, págs. 7-39 y cap.III págs. 39-59.

COLL, C. y MARTI, E. (1991). "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético cognitiva del aprendizaje" en Coll, Marchesi y Palacios (comp.). Desarrollo Psicológico y educación. Cap. 7. Ed.Alianza Psicología, Madrid, págs. 121-141.

desarrollo. El mismo Piaget (1975) reconoce en diversos estudios comparativos alarmantes retrasos con respecto a las edades que ha establecido.

El mismo, cita el ejemplo de unos estudios realizados con niños en la Martinica en los que encontraron retrasos de hasta cuatro años, y concluye diciendo que:

> "...un medio adulto sin dinamismo intelectual puede ser la causa de un retraso general en el desarrollo de los niños" (Piaget,1975)

Además alega otros motivos como las variaciones en la velocidad y en la duración del desarrollo debido a la incidencia de factores diversos como la herencia, la maduración interna, la experiencia física, la acción sobre los objetos o la transmisión social y el factor educativo en sentido amplio.

1.3.2. La teoría del aprendizaje verbal significativo: Ausubel

Uno de los principales aspectos sobre los que se apoya la nueva reforma pedagógica es el aprendizaje significativo.

Lejos del aprendizaje, única y exclusivamente por recepción o memorístico, aprender significativamente implica integrar nuevos conceptos que sean significativos, es decir, se trata de adquirir nuevos significados que a su vez son el resultado de haber realizado un aprendizaje significativo. En este caso, los conceptos que poseemos varían en función de los significados adicionales que el aprendizaje proporciona provocando a su vez, el nacimiento de nuevos conceptos a partir de los conceptos previos que poseíamos. En este tipo de aprendizaje el lenguaje tiene un papel esencial, de ahí el nombre de aprendizaje verbal significativo.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983)[12] ofrecen una definición muy amplia sobre el lenguaje, que abarca todas las posibilidades de que el lenguaje es capaz:

> "La capacidad de inventar y adquirir un lenguaje constituye uno de los rasgos distintivos del desarrollo humano. Es indudablemente, tanto un prerrequisito para el desarrollo original de la cultura como una condición necesaria para la adquisición posterior, por parte del individuo, de los complejos productos cognoscitivos sociales y morales de la cultura en que vive. Sin lenguaje, el desarrollo y la transmisión de significados, valores y tradiciones compartidos sería imposible"(1983;100).

[12] Hemos considerado interesante introducir esta perspectiva dado que es de extrema actualidad y supone un planteamiento diferente respecto de las teorías anteriores. No puede comprenderse el aprendizaje significativo si detrás de ello no existe una consideración de lo que implica la formación de ideas o conceptos y su estructuración. Por otra parte hemos utilizado la obra en la que aparecen los tres autores: Ausubel, Novak y Hanesian por ser considerada como la más completa de todas ellas. Si se desea profundizar más sobre este aspecto especialmente planteado desde la perspectiva psicológica véase:

AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, Méjico. Pág. 100 y siguientes.

GARCÍA MADRUGA (1991). "Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje social significativo" en Coll, Marchesi y Palacios (comp.). Desarrollo psicológico y Educación. Vol.II. Ed. Alianza Psicología, Madrid.

Estos investigadores definen tres tipos básicos de aprendizaje significativo[13]:

-el aprendizaje de representaciones
-el aprendizaje de conceptos
-el aprendizaje de proposiciones.

1.3.2.1. El aprendizaje de representaciones

Consiste en aprehender el significado de símbolos aislados (generalmente palabras) o de lo que éstos representan (objetos, situaciones, conceptos). Para un niño, por ejemplo, lo que un símbolo significa o representa es algo desconocido para él, es lo primero que tiene que aprender. Esto es, dicho en palabras sencillas, el aprendizaje de representaciones. Además este aprendizaje es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquéllas; es decir, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes.

1.3.2.2. El aprendizaje de conceptos

BIBLIOTECA VIRTUAL

Los conceptos también son representados por símbolos aislados. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) dicen que, a excepción de los alumnos muy pequeños, las palabras individuales que generalmente se combinan en forma de oración para constituir proposiciones, realmente representan conceptos y no objetos o situaciones, y de ahí que, el aprendizaje de proposiciones involucre principalmente el aprendizaje de significado de una idea compuesta, generada mediante la combinación de palabras solas en una sola oración, cada una de las cuales representa, a su vez, un concepto.

En este punto debemos indicar la manera como el aprendizaje de conceptos se relaciona con el aprendizaje de representaciones. Dado que los conceptos, lo mismo que los objetos, se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan las palabras conceptos (el concepto está representado por una nueva palabra dada) es un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Este aspecto, según insisten Ausubel, Novak y Hanesian, es sustancialmente distinto de aprender lo que significa el concepto mismo, que consiste en aprender cuáles son sus atributos de criterio, hecho que implica realizar un aprendizaje de naturaleza e intención sustancial en lugar de realizar un aprendizaje nominalista o representativo.

1.3.2.3. El aprendizaje de proposiciones

Consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones, esto es, el significado de la proposición no es simplemente la suma de los significados de las palabras componentes. En el aprendizaje de proposiciones verbales, el hablante aprende el significado de una nueva idea compuesta en el sentido de que:

[13] Puede consultarse:
AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, Méjico. Cap.III, págs. 100-102.

1. Se genera la proposición combinando o relacionando muchas palabras individuales, cada una de las cuales representa un referente unitario.

2. Las palabras individuales se combinan de tal manera que la idea resultante es más que la suma de los significados de las palabras componentes individuales. Antes de que uno pueda aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que estos representan[14].

En lo que se refiere a cómo se aprende el vocabulario, la primera forma de aprendizaje en los niños establece equivalencias entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. Sin embargo, a medida que las palabras comienzan a representar conceptos o ideas genéricas, se convierten en nombres conceptuales y son igualadas, en cuanto a significado, a contenidos cognoscitivos más abstractos, generalizados y categóricos. Transcurridos los años preescolares los significados de la mayoría de las palabras nuevas se aprenden por definición o encontrándolos en contextos adecuados y relativamente explícitos.

El aprendizaje de conceptos implica dar un salto cualitativo dentro del proceso de aprendizaje. Los conceptos son objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo. En la formación de conceptos, los atributos de criterio comunes se designan mediante algún símbolo o signo. Se adquieren mediante la experiencia directa, a través de etapas sucesivas de generación de hipótesis, comprobación y generalización.

A medida que aumenta el vocabulario del niño, se pueden adquirir nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual, pues los atributos de criterio de los conceptos nuevos se pueden definir por medio del uso de los referentes existentes en nuevas combinaciones disponibles en la estructura cognoscitiva del niño.

Respecto al aprendizaje de proposiciones, debemos aclarar que, la proposición, es una idea compuesta que se expresa verbalmente en forma de oración que contiene así los significados denotativo y connotativo de las palabras, así como sus funciones sintácticas y sus relaciones. El contenido cognoscitivo diferenciado que resulte del proceso de aprendizaje significativo, y que constituya su nuevo significado, será un producto interactivo de la manera particular en que el contenido de la proposición nueva se haya relacionado con el contenido de ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognoscitiva. Tal relación puede ser subordinada, supraordinada o una combinación de ambas.

Como consecuencia de todo lo que acabamos de decir y resumiendo las tesis de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) podemos concluir que:

El lenguaje desempeña un papel facilitador primordial en la adquisición de conceptos.

En primer lugar, determina a la vez que refleja, las operaciones mentales que intervienen en la adquisición de conceptos abstractos y de orden superior.

En segundo lugar la asimilación de conceptos por definición y por el contexto sería

[14] Si se desea conocer más sobre este aspecto consúltese: AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, Méjico. Cap.II, págs.52-62.

totalmente inconcebible sin el lenguaje.

Finalmente, cabe afirmar que el lenguaje contribuye a asegurar una cierta cantidad de uniformidad cultural en el contenido genérico de los conceptos, con lo que se facilita la comunicación cognoscitiva entre las personas.

1.3.2.4. ¿Existen los niños marginados lingüísticamente?

Ausubel, Novak y Hanesian (1983)[15] contemplan la posibilidad de que niños que vivan en ambientes socio-culturales deficitarios sufran retrasos lingüísticos que escondan retrasos intelectuales. Ellos mismos así lo refieren en la siguiente cita:

> "Es en el campo del desarrollo lingüístico, y especialmente con respecto a la dimensión abstracta del desempeño verbal, en donde el niño marginado culturalmente manifiesta el mayor grado de retraso intelectual... Por principio de cuentas el hogar del niño culturalmente marginado carece de gran variedad de objetos, utensilios, juguetes...que requieren etiquetas y que sirven de referentes en la adquisición del lenguaje en los hogares de clase media. Los adultos no le hablan, ni le leen mucho al niño marginado culturalmente...".(1983;196).

Las causas de este retraso las basan en los siguientes criterios:

1. Escasa retroalimentación correctiva sobre su enunciación, pronunciación y su gramática.

2. El estilo de conducta verbal de la madre de clase inferior para comunicarse con sus hijos es comúnmente "restringido"; esto es, su manera de hablar tiende a ser abreviada, no es precisa ni explícita, y es indiferente con respecto a la persona, al asunto y a las circunstancias. Además, el estilo de control social se basa en decisiones arbitrarias que se justifican invocando a la autoridad y las diferencias de estatus. Este medio ofrece una gama muy estrecha de alternativas de pensamiento y de acción, hay pocas oportunidades para aprender expresiones lingüísticas exactas y diferenciadas.

3. El uso cognoscitivo del lenguaje es inexistente. Los padres de clase inferior, a diferencia de sus contrapartes de clase media, emplean principalmente el lenguaje como medio de expresar sus sentimientos y de controlar la conducta de sus hijos, pero no lo emplean para comunicar ideas: nombrar, identificar, comparar, explicar, diferenciar.

Los aspectos anteriores implican según Ausubel, Novak y Hanesian (1983)[16] que:

> "Más tarde, cuando se adquieren conceptos y términos conjuntivos nuevos, principalemente de manera verbal, por definición y por el contexto del habla y de la

[15] Ausubel, Novak y Hanesian se basan en estudios anteriores como los de Deutsch (1963), John y Goldstein (1964), Hess y Shipman (1965), Bereiter y Engelmann (1966), Baratz (1970), Houston (1970) entre otros para realizar estas afirmaciones.

[16] Si se desea ampliar este aspecto puede consultarse:
AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). Psicología cognitiva: Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, Méjico, págs. 196-201.

lectura, en lugar de ser adquiridos por abstracción de la experiencia concreta y directa, el niño marginado culturalmente sufre la escasez de abstracciones en el vocabulario cotidiano de sus mayores..."(1983;197).

De acuerdo con los mismos autores es poco sorprendente que el vocabulario abstracto del niño marginado culturalmente sea deficiente tanto en alcance como en precisión, que su desempeño simbólico sea también insuficiente y que además, estas diferencias de clase social, tiendan a acentuarse con la edad. El niño marginado culturalmente experimenta una transición más lenta y menos completa de los modos concretos a los abstractos de pensamiento y comprensión.

1.3.3. Vigotski: el lenguaje como instrumento de las funciones psicológicas superiores. Desarrollos posteriores de la teoría

La biografía de Vigotski[17]que ha llegado hasta nosostros, es más bien escasa y confusa, baste decir que la mayoría de su producción se sitúa entre los años 1924-1934, en la Unión Soviética.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Influido por la dialéctica marxista, Vigotski parte de la concepción de que las condiciones sociales determinan las formas de pensar, en palabras de Wertsch (1988) consistiría en interpretar los eventos individuales desde una perspectiva social.

El mismo Vigotski así lo argumenta:

MIGUEL DE CERVANTES

[17] Vigotski nace en Orxa (Bielorrusia). En plena juventud se interesa por una psicología científica que pueda explicar y describir la consciencia entendida como una estructura de la funciones psicológicas superiores. Sus aportaciones más significativas se concretan en el plano mediatizante de los signos en el desarrollo psicológico, en el origen social de las funciones psicológicas superiores y en el papel de la cultura en el desarrollo psicológico.

La obra de Vigotski no se empieza a conocer hasta el 1962, momento en la que es traducida al inglés. Actualmente, en numerosos casos existen dificultades para acceder a ella directamente. En este estudio, hemos abordado esencialmente, a Vigotski a partir de Wertsch. Este investigador a raíz de unos viajes a la antigua URSS tuvo la suerte de entrar en contacto con discípulos y colegas de Vigotski que aún vivían como Luria y Leontiev. Este hecho le permitió interesarse y penetrar muy directamente en la obra de Vigotski, y poder contrastar permanentemente sus ideas ya que éstas presentaban la dificultad de haber de ser trasladadas a una tradición científica completamente diferente.

Las aplicaciones de la obra de Vigotski son innumerables: desde la psicología, la antropología e incluso algunas parcelas de la sociología. Si se desea profundizar en los aspectos anteriores véanse las siguientes obras:

WERTSCH, J. (1988). Vigotski y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. Ed. Paidós, Buenos Aires.

WERTSCH, J. (1985). Culture, communication and cognition: vigotskian perspectives. By J. Wertsch. University Press, Cambridge.

SIGUÁN (coord.). (1987). Actualidad de Lev. S. Vigotski. Ed. Anthropos, Barcelona.

VILA I (1987). Vigotski: La mediació semiòtica de la ment. Ed. Eumo, Vic.

VVAA.(1985).Anuario de psicología. N. 33

BRUNER J. (1981)."Vigotski: una perspectiva histórico y conceptual" en Infancia y Aprendizaje n.14.

"Vigotski: 1934-1984, cincuenta años después "en Infancia y Aprendizaje. N. 27.

Si se desea tener una aproximación más directa respecto de la relación que se establece entre pensamiento y lenguaje se puede consultar la obra de Vigotski con el mismo título:

VIGOTSKI, L.S. (1988). Pensament i llenguatge. Ed. Eumo, Vic.

"La palabra "social", cuando se aplica a nuestro tema, tiene una gran importancia. Por encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso, al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo". (1981b;164)[18].

En este aspecto las tesis de Vigotski tienen un especial paralelismo con las de Mead (1932)[19]. Mead afirma que el acto social es una precondición de la conciencia y lo ratifica utilizando tres premisas básicas: la primera es que el ser humano orienta las cosas en función de lo que significan para él, la segunda es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con los otros, la tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Tanto Vigotski como Mead rechazarán el reduccionismo psicológico individual, ya que se trata de mostrar la génesis del hombre y de su conciencia a partir de la interacción social.

Dentro del proceso de interacción social la noción de herramienta adquiere un gran relieve. Esta noción aparece ya en Engels. Engels muestra en su teoría cómo, en un determinado momento de la evolución, los humanos se vieron obligados a cooperar, a trabajar en común, empleando herramientas para lograr su supervivencia. Herramientas y actividad social conjunta estuvieron directamente relacionadas con la aparición y desarrollo del lenguaje y de la evolución de la capacidad de raciocinio y de la conciencia.

Por lo tanto, uno de los ejes a partir de los cuales Vigotski vertebrará su teoría será la noción de herramienta. La herramienta simbolizará un medio de intervención, cumpliendo una especie de "función mediadora". Conjuntamente aparecerá la noción de signo -herramienta de orden intelectual- que actuará, según Vigotski como un instrumento de la actividad psicológica.

Wertsch (1988) afirmará a este propósito que para entender la idea de herramienta en Vigotski hay que tener en cuenta algunas de las propiedades esenciales de las herramientas psicológicas que, por el mero hecho de estar incluidas en un proceso de conducta, suponen una alteración del flujo y de la estructura de las funciones psicológicas. Además, por su naturaleza son sociales, no orgánicas o individuales, en el sentido de que no son inventadas por cada uno de los individuos. No obstante, a pesar de su carácter social y de que en un primer momento sean utilizadas para influir en los demás, se convierten, posteriormente, en un medio para influir sobre sí mismo.

Vila (1987)[20] corrobora esta opinión a la vez que introduce dos nuevas características

[18] Hemos creído interesante reproducir esta cita puesto que aporta mucha luz sobre la relación entre lo cultural y lo social. Se ha citado a partir de Wertsch (1988). Vygotsky y la formación social social de la mente. Ed. Paidós. Barcelona.

[19] Véase MEAD, G. H.. (1932). Espíritu, persona y sociedad. Ed. Paidós, Barcelona, págs. 83 y siguientes.

BLUMER (1982). El interaccionismo simbólico. Ed. Hora, Barcelona. Cap.I, págs 1-16.

Blumer, en esta obra realiza una interpretación muy concisa del interaccionismo simbólico, especialmente en aquel apartado en el que habla de su naturaleza.

[20] VILA, I. (1987). Vigotski: la mediació semiòtica de la ment. Ed. Eumo, Vic. Págs 72-74.

al respecto: la de la convencionalidad y la de la arbitrariedad e insiste en el sentido que dichas características le confieren un carácter más cultural:

> "Será el uso de instrumentos cada vez más elaborados, es decir, más convencionales y arbitrarios y, por lo tanto más culturales, el que mediará el desarrollo facilitando la aparición y el uso de los procesos psicológicos superiores".(1987;73).

Asociado al carácter de mediatización aparece una nueva característica de los signos. Siendo estos como son artificiales, complejos y arbitrarios, elaborados con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales, no solamente facilitan la conducta de los otros sino que se convierten en mediadores de la propia conducta, la conducta individual. Su origen es externo y su naturaleza social.

El sistema de signos privilegiado desde el punto de vista humano por su capacidad de conceptualización y abstracción es el lenguaje.

M. Siguán (1987)[21], siguiendo la línea teórica formulada por Vigotski, resalta el carácter social y conceptual del lenguaje:

> "el lenguaje tiene una naturaleza social, y esto debe entenderse de una doble manera, significando en primer lugar que el lenguaje es producto de una sociedad y expresión de una cultura pero significando también que el lenguaje se adquiere en la comunicación y en el diálogo con los demás. Pero al mismo tiempo que social, el lenguaje tiene una naturaleza intelectual y abstracta".(1987;73).

De ahí que podamos deducir el papel de la interacción social en el origen del lenguaje y, en general, de toda la conducta mediada.

Anteriormente Vigotski ya había introducido las fases del proceso lingüístico en las que destacaba una fase social eminentemente comunicativa, y una fase egocéntrica que culminaba con el lenguaje interiorizado con el cual aparecía una nueva función: la de planificación de la actividad.

Según Siguán (1987), la adquisición del lenguaje por el niño representa un salto cualitativo en su desarrollo. Con el lenguaje, el niño adquiere a la vez un sistema de productos sociales y culturales y un instrumento de conocimiento de la realidad y de sí mismo. Y continúa diciendo que, no solamente amplía sus posibilidades comunicativas sino que, además, le permite acceder al conocimiento de la realidad en todas sus manifestaciones.

Wertsch (1988) coincidiendo con Siguán (1987), a ese respecto, dice que, en un primer momento, el lenguaje infantil cumple una función eminentemente comunicativa pero que pronto este lenguaje le permitirá intercambiar información sobre hechos presentes, pasados y futuros, conviertiéndose al final del proceso en un instrumento de pensamiento.

---

[21] Si se desea profundizar sobre la naturaleza social del lenguaje así como de la evolución que sigue como mero proceso de comunicación hasta la existencia del lenguaje interior, véase:

SIGUÁN, M. (1987). "El lenguaje interior" en Actualidad de Lev. S. Vigotski. Ed. Anthropos, Barcelona, págs. 136-159.

Es también Wertsch (1987) el que introduce, basándose en los principios de la teoría de Vigotski y después de haber realizado varios estudios al respecto, la función indicativa del habla, apoyándose en el tipo de relación que aparece entre los signos lingüísticos y el contexto en el cual aparecen. Este aspecto de su análisis semiótico proporciona los fundamentos para su explicación del habla interna, basándose en la noción de "sentido".

En Vigotski significado y sentido[22]no son lo mismo, al igual que contextualización y descontextualización, aunque ambos actúan simultáneamente en la determinación de la estructura e interpretación del habla.

Ligado a la descontextualización aparece la función simbólica del habla, directamente vinculada al proceso de generalización. Para ilustrar dicha argumentación introducimos una cita de Vigotski que dice lo siguiente:

> "Para transmitir una experiencia o contenido de la conciencia a otra persona, no hay más remedio que atribuir el contenido a una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos y, como sabemos,esto,necesariamente implica generalización. Así, resulta que la interacción social necesariamente presupone generalización, y el desarrollo del significado de la palabra, es decir la generalización, se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social. De este modo, las formas humanas superiores únicas de interacción social psicológica son posibles solamente porque el pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado". (1934a;11-12)[23]

Continuando con esta línea, Vigotski defendía que, interactuando con los adultos, los niños inducen la estructura de los conceptos y los significados de las palabras que subyacen al habla del adulto. De este proceso deriva la necesidad de definir y redefinir los significados de las palabras, puesto que, las palabras se usan en diferentes contextos referenciales.

Vila (1987)[24] recogiendo las ideas de Vigotski acerca de la evolución del significado de las palabras, insiste en el hecho de que la palabra con el uso modifica progresivamente su significado posibilitando nuevas formas de reflejar la realidad, y a la vez, nuevas formas de pensamiento.

---

[22] Según Vigotski el significado es general, pertenece a la colectividad, mientras que el sentido es individual. El sentido constituye la filtración del significado a través de la experiencia individual.

[23] Dado el interés y la claridad con la que explica el proceso de generalización hemos creído conveniente introducir la cita anterior a partir de WERTSCH, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Ed. Paidós. Barcelona.

[24] "Una palabra no se refiere a un solo objeto, sino a un grupo, a una clase de objetos, y cada una de ellas constituye una generalización. Esta última constituye un acto verbal del pensamiento y refleja la realidad en un sentido bien diferente de como la reflejan la sensación y la percepción, esta diferencia cualitativa está impicada en la proposición según la cual existe un salto dialéctico, no solamente entre la ausencia total de coincidencia (en la materia inanimada) y la sensación, sino también entre la sensación y el pensamiento. Existen diversas razones que nos hacen suponer que la distinción cualitativa entre distinción y pensamiento es la presencia, en este último, de un reflejo generalizado de la realidad, el cual constituye también la esencia del significado de las palabras: en consecuencia, este significado es una parte inalienable de la palabra como tal que pertenece de esta manera, tanto al dominio del lenguaje como al dominio del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacio, no una parte del lenguaje humano. Dado que el significado de las palabras es por igual pensamiento y habla, es el significado de las palabras la unidad de pensamiento verbal que buscamos". (Vigotski 1977: 25-26).

Vila (1987)[25] matiza las funciones anteriores, especialmente, la indicativa a la que él llama referencial, distinguiendo entre el significado de una palabra y su referente, es decir el objeto que ella designa. Este razonamiento se apoya en Vigotski cuando indica que "las palabras del niño y del adulto coinciden en sus referentes pero no en sus significados". Además, existe también una función simbólica del lenguaje que se relaciona con los aspectos generalizantes del lenguaje.

De este modo, Vila (1987) dirá que las palabras son únicas, y también única es su función, la referencia o la indicación, todo ello sin perjuicio del significado implícito en su uso. Por este motivo, el niño puede acceder al sistema adulto de significados.

De las referencias anteriores podemos deducir dos aspectos bien diferenciados: el primero se basa en la idea de que los mecanismos semióticos que han evolucionado socio-históricamente tienen un papel cada vez más importante en el funcionamiento mental, mientras que el contexto concreto juega un papel cada vez menor. El segundo aspecto tendría relación con un nuevo concepto que trataremos posteriormente y que es la intervención del adulto en la Zona de Desarrollo Próximo.

Una vez hemos llegado a este punto, podríamos preguntarnos qué tienen en común el habla y el pensamiento. Habla y pensamiento se encuentran conectados a través de los significados, y esta conexión se realiza justamente en el pensamiento verbal. Vigotski afirma que el significado de la palabra es un criterio de la palabra y su componente indispensable, un "fenómeno" del pensamiento verbal.

Otro aspecto importante en la teoría de Vigotski es la influencia que las condiciones socio-culturales ejercen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, por otra parte, estrechamente vinculados con el lenguaje.

Vigotski expone que dichos procesos tienen un origen socio-histórico, están íntimamente ligados a la praxis humana y sus estructuras varían según las modificaciones de los modos de vida social. Para demostrar esta concepción Vigotski y Lúria plantearon, conjuntamente, una investigación aprovechando, precisamente, los cambios sociales que se produjeron en Rusia alrededor de los años treinta.

En estos años, Rusia pasó de unos modos de producción feudal a una reestructuración socialista de la economía. Este cambio se apoya con un modernísimo plan de alfabetización. Luria, concretamente, se encarga de llevar a cabo el estudio para el que utiliza la siguiente metodología. Define cinco grupos que se diferenciarán por su actividad práctica, por el tipo de relaciones y por su nivel cultural. Por ejemplo, el primer grupo eran todas mujeres analfabetas que no estaban incorporadas en ningún tipo de actividad social. El segundo grupo eran todos analfabetos, que no se habían incorporado a formas colectivas de trabajo y mantenían una economía individual. El tercer grupo estaba constituido por mujeres que asistían a cursos de poca duración con el fin de prepararse para los jardines de infancia; como en los anteriores grupos, su nivel de escolarización era nulo. El cuarto grupo, también sin escolarizar, en su mayor parte, eran representantes activos del sector de la población, juventud incluida, que participaba en las formas colectivas del trabajo, la mayoría eran

[25] VILA, I. (1987). Vigotski: La mediació semiòtica de la ment. Ed. Eumo, Vic. Págs 104-142.

cuadros encargados de la administración o de la planificación. Finalmente, el último grupo estaba formado por estudiantes de los Institutos de Pedagogía.

Las pruebas que se aplicaron a cada uno de los grupos hacían referencia al color y a las formas geométricas. En otra de las pruebas se presentaba un hacha, una sierra, una pala y un tronco y se les daba como instrucción que tenían que elegir tres que tuvieran alguna similitud y que pudieran nombrarse con una sola palabra.

Cuando respondían individuos sin escolarizar elegían el hacha, la sierra y el tronco y decían que la pala no correspondía a esta serie, ya que servía para cultivar la tierra. Un segundo grupo se movió por criterios prácticos alegando que la sierra y el hacha no podían hacer nada sin el tronco, pero no llegaban a establecer ninguna categoría. Solamente se observó un pensamiento conceptual en aquellos que habían recibido un mayor nivel de escolarización.

Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

1. Nuevos modos de práctica social y de adquisición de la escritura y de la lectura conducen a importantes progresos en la vida mental de las personas.

2. Aparición de nuevas motivaciones que se desarrollan con la realización de nuevas formas de actividad, que modifican a su vez, la estructura básica de los procesos cognitivos.

3. Procesos complejos nuevos introducen la percepción en los sistemas de categorías abstractas que permite el lenguaje.

4. Era importante diferenciar propiedades esenciales del objeto para integrarlo en una categoría común, con otros objetos de propiedades esenciales similares.

5. El pensamiento introduce cada vez más abstracción y procedimientos de generalización. El pensamiento práctico-situacional empieza a ser sustituido por un pensamiento teórico-conceptual y puede establecer conclusiones sobre la base de un proceso discursivo lógico-verbal.

Consecuentemente, la concepción de desarrollo a la que llega Vigotski mantiene que éste es el resultado de un proceso dialéctico de interacción entre el medio socio-cultural del niño y las disposiciones biológicas.

Referente a la adquisición del lenguaje, este representa un salto cualitativo en su desarrollo. Con el lenguaje, el niño adquiere a la vez un sistema de productos sociales y culturales y también un sistema de conocimiento de la realidad y de sí mismo.

El desarrollo del lenguaje infantil se acompaña de un cambio en la manera de utilizarlo y en las funciones que cumple en la actividad del niño. Si, en un primer momento, el niño utiliza el lenguaje para intercambiar información sobre acontecimientos inmediatos, pronto, gracias al mismo lenguaje, más desarrollado, podrá intercambiar información sobre hechos pasados y futuros, sobre realidades cada vez más complejas y abstractas. Pero al mismo tiempo, empieza a utilizar el lenguaje con fines no comunicativos y a internalizarlo,

de modo que, en el término del proceso, el lenguaje, que ha empezado por ser un medio de comunicación especialmente eficaz, acaba por convertirse en instrumento de pensamiento.

Como podemos ver aparece el concepto de internalización. La internalización es concebida como aquel proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vigotski llega a definir la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente así afirma que todo aquello que es interno en las formas superiores ha sido previamente externo, es decir situado fuera del individuo. En buena lógica lo que ha sido externo ha sido social.

El último de los conceptos que vamos a introducir, relacionado con el marco teórico que acabamos de exponer, es la Zona de Desarrollo Próximo. La ZDP puede ser definida como aquella distancia que se sitúa entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad inmediata de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial con la guía de un adulto. Como podemos observar responde al planteamiento general que Vigotski hace de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo.

En la interacción social se crea la ZDP, y en ella, el niño va dominando progresivamente el sistema de signos necesario para regular y controlar su conducta en las relaciones sociales. Por lo tanto, se trata de aprender el uso de los diferentes sistemas de signos que ha elaborado la especie humana durante la historia socio-cultural para regular y controlar la conducta entre sus miembros. No obstante, a medida que el niño es capaz de utilizar los signos sin ayuda exterior, gracias al proceso de interiorización logra ampliar la Zona de Desarrollo Potencial.

Bruner (1981) aprovecha este concepto para dar cuenta del papel del adulto en relación al desarrollo global del niño. Para este autor, los adultos completan las conductas que el niño es incapaz de realizar solo cuando quiere resolver una tarea, amplían el significado del habla infantil más allá del sentido estricto que el niño da a las palabras, ofrecen marcos interactivos estables en los cuales el niño puede comprobar y modificar las hipótesis en relación a la eficacia de las conductas que posee.

1.3.4. Bruner: hacia una teoría social del desarrollo del lenguaje en la niñez

Influido por Vigotski, Bruner (1990)[26], elabora una teoría del aprendizaje del lenguaje de base social. Bruner parte del supuesto de que el niño desde el primer año de vida está regido por el principio de actividad orientada a la consecución de algún objetivo y que además esta actividad tiene un carácter social y comunicativo. Así lo refiere Bruner (1990)[27]:

"La mayor parte de los procesos cognitivos que se producen en la infancia parecen

[26] Bruner ha trabajado en diversos aspectos del desarrollo cognitivo. Su interés por Vigotski se despierta cuando él descubre la Zona de Desarrollo Próximo, a la que incorpora algunos principios de Piaget y los nuevos conocimientos aportados por la lingüística para desarrollar posteriormente una teoría original que intenta explicar cómo los niños aprenden el lenguaje.

Véase BRUNER, J. (1990). La parla dels infants. Com s'aprén a fer servir el llenguatge. Ed. Eumo,Vic.

[27] Si se desea profundizar sobre este aspecto véase BRUNER, J. (1990). La parla dels infants: Com s'aprèn a fer servir el llenguatge. Ed. Eumo, Vic, págs. 29-34.

que constituyen el soporte de la actividad que está orientada hacia un objetivo".
"Es evidente que una buena parte de la actividad del niño durante el primer año y medio de vida es extraordinariamente social y comunicativa".(1990;29).

Esta actividad es, además, autoimpulsada, ya que proporciona recompensas permanentes. Se caracteriza por:

1. La necesidad de buscar regularidades en el mundo que le rodea.
2. La capacidad temprana de relacionar medios y fines.
3. El establecimiento de situaciones muy pautadas con un elevado grado de sistematicidad y orden.

Pronto, el niño estimulado por la necesidad de recompensa o de estar en armonía con el medio que le rodea, aprende a reaccionar de acuerdo con lo que se le pide y, a su vez, a requerir según sus deseos. El requerimiento es uno de los puntos clave estudiados por Bruner (1990)[28]:

"Proporciona los medios para conseguir que se hagan cosas con las palabras y para actuar en la cultura, esto implica que debe coordinarse la propia lengua con los requerimientos de acción en el mundo real, pero además es necesario hacerlo con los medios culturalmente establecidos que impliquen personas reales".(1990;134).

En este sentido, la intervención de los padres es de fundamental importancia en la interacción comunicativa con los hijos, para los cuales no son simplemente modelos sino que proporcionan lo que Bruner llama un Sistema de Soporte en la Adquisición del Lenguaje, que permite al niño entrar, no solamente en la comunidad lingüística, sino, al mismo tiempo, en la cultura a la que el lenguaje da acceso.

Este aspecto nos permite recoger de nuevo la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo formulada por Vigotski, tal como la presentan A. Alvarez y P. del Río (1991)[29] y de la que aducimos la siguiente cita:

"el proceso de mediación gestionado por el adulto u otras personas permite que el niño disfrute de una conciencia im-propia, de una memoria, de una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplementan y conforman paulatinamente su visión del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así, durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos".(1991;99).

Y continuan:

"emplear conscientemente la mediación social implica dar educativamente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales, sino también a

[28] Véase BRUNER (1990). La parla dels infants: Com s'aprèn a fer servir el lenguatge. Ed. Eumo, Vic, págs. 127-144.
[29] ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1991). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo" en Coll, Marchesi y Palacios (comp.) Desarollo Psicológico y educación. Vol. II. Ed. Alianza Psicología, Madrid. Cap. 6, págs 93-121.

los agentes sociales y a sus peculiaridades".(1991;99)

Para Bruner la adquisición del lenguaje se basa en un proceso permanente de negociación de significados. Referente a las características que deben tener las primeras negociaciones, Bruner (1990) formula el concepto de "formatos". Los formatos son, en palabras de Bruner:

> "situaciones pautadas que permiten que adulto y niño participen en el aprendizaje de la lengua"(1990;17)...

De lo que se deduce que las primeras interacciones habladas presentan de forma reiterativa variables similares, ya que el niño necesita comprender la situación. Citando a Bruner:

> "un formato es un patrón de interacción estandarizado, inicialmente microscópico, entre un adulto y un niño que implica unos papeles bien delimitados, que a la larga llegan a ser irreversibles"(1990;129).

En este sentido también aparece en Bruner el concepto de "script"[30]. Los scripts:

> "proporcionan unos marcos estables en los cuales se aprende eficazmente a base de un feedback interpretable cómo hacer evidentes las intenciones comunicativas".(1990;45).

Siguiendo las pautas anteriores, el uso del lenguaje se va regulando, posibilitando la progresiva extensión a nuevos conceptos, la intuición de las condiciones adecuadas para la comunicación, cómo mantener los temas y de qué temas hablar, ya que, las interacciones deben ser efectivas.

El niño, aprendiendo a cómo decirlo integra, según Bruner, textos culturales, es decir, aquello que desde el punto de vista cultural es adecuado, obligatorio o apreciado por aquellos con quienes habla. Deducimos que existe una continuidad entre la adquisición del lenguaje y la adquisición de la cultura, de lo que se deduce que el lenguaje no puede producirse en ausencia del marco cultural.

Bruner supone un hito en la revolución de la ciencia cognitiva dando un enfoque más interpretativo al conocimiento, especialmente, en sus últimos estudios, producidos a finales de los ochenta. En estos últimos estudios su centro de interés se basa "en la construcción de significados", concepto que, por otra parte, considera fundamental en psicología. En una de sus últimas obras: "*Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva"* (1990), intenta hacer explícito el papel constitutivo de la cultura en referencia a la conciencia humana a partir de lo que él llama la "psicología popular". En este punto el lenguaje aparece como elemento esencial constitutivo de dicha conciencia.

En esta obra, Bruner recoge ideas de G.H. Mead y de Vigotski, especialmente, en lo que se refiere a las características de los sistemas simbólicos que los individuos utilizan, así

[30] Véase BRUNER, J. (1990). La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge. Ed. Eumo, Vic, págs. 17 y 43-46.

como a la noción de herramienta de la que hemos hablado anteriormente. Estos aspectos quedan recogidos en la siguiente cita[31]

> "Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya "allí" profundamente arraigados en el lenguaje y en la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios, una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de la comunidad"(1990;27).

Para continuar diciendo que la cultura como producto de la historia

> "se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula"(1990;28).

Cultura y significado son dos términos que aparecen vinculados a través del lenguaje. Si hablamos del proceso de adquisición del significado debemos remitirnos al proceso de adquisición del lenguaje.

Bruner (1990) insiste en la idea de reforzar al máximo la interacción niño-adulto, partiendo de la concepción de que el lenguaje se adquiere utilizándolo. Aprender una lengua es "aprender a hacer cosas con palabras". El niño no solamente aprende qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias. Por otra parte el mismo autor llega a la conclusión de que determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño domine el lenguaje formal con el que puede expresarlas lingüísticamente; éstas, podría decirse que se incorporan al habla infantil una vez que ésta se establece.

Un tercer aspecto es la consideración de que la adquisición del lenguaje aparece muy vinculada al contexto. Según Bruner, el progreso lingüístico es mayor cuando el niño capta de un modo prelingüístico el significado de aquello de lo que se está hablando o de la situación en la que se produce la conversación. Este punto aparece recogido en la función de lo que él llama la "captación de contexto". Bruner (1990) realiza la afirmación anterior con el convencimiento de que la sutileza y complejidad de las reglas sintácticas sólo pueden aprenderse instrumentalmente.

Siguiendo con el hilo argumental anterior, con anterioridad a la aparición del lenguaje, el niño manifestaría una tendencia hacia determinados significados que actuarían como representaciones protolingüísticas cuya plena realización dependería del instrumento lingüístico. No obstante, podríamos preguntarnos cuál es la argumentación que justifica esta disposición prelingüística para determinadas clases de significado. A este respecto, Bruner dirá que se trata de representaciones mentales, aunque innatas, muy maleables, que se ponen en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y en determinados contextos sociales básicos en los que interactuamos.

En todo caso, podría suceder que el orden de adquisición de las formas gramaticales reflejara una cierta prioridad, por así decir, de las necesidades comunicativas, prioridad que, a

[31] Para ampliar información acerca de estos aspectos puede verse: BRUNER, J. (1990). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Ed. Alianza, Madrid. Cap. III, págs.76-86.

su vez, reflejaría una necesidad de comunicación de orden superior.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO SEGUNDO

II. DE LA NOBLEZA ECONÓMICA A LA NOBLEZA CULTURAL: INTRODUCCIÓN AL TEMA DE LAS DESIGUALDADES

2.1. De la teoría de clase social a la teoría de estatus

2.1.1. Las desigualdades sociales

Un breve repaso a la historia de la humanidad evidencia la existencia permanente de desigualdades de muy diversa índole según el tiempo y el espacio histórico. La dicotomía rico/pobre, dirigente/dirigido aparece revestida de las formas más diversas, desde la diferencia entre el déspota oriental y el agricultor más pobre, hasta la del obrero de una fábrica de tejidos respecto al empresario, o la del maestro respecto del Presidente del Estado.

Además, la idea de desigualdad ha sido considerada durante milenios como integrante del orden natural de las cosas, aunque no por ello ha dejado de ser contestada.

La Revolución Francesa es el hecho que supone una de las primeras y más globales tomas de conciencia respecto de la desigualdad, poniendo en entredicho la concepción tradicional de los orígenes de la misma e introduciendo la idea del origen social.

Actualmente, podemos hablar de una cierta reducción de los desniveles sociales en el sentido que, en muchos casos, se ha producido una disminución de la distancia entre las posiciones más elevadas y las menos, o bien ha cambiado su naturaleza, pero en su lugar han aparecido nuevos tipos de desigualdades como las de género o raza.

En este sentido L. Samper (1990)[32] afirma:

> "...en el nuevo sistema, la desigualdad social no se legítima por la raza, el sexo o el nacimiento o la religión, ya que, formal y jurídicamente, todos los hombres son iguales. Pero que todos los hombres sean "ciudadanos" no significa que no subsistan, e incluso se agraven, las desigualdades sociales. En la nueva sociedad clasista la jerarquización de los individuos responderá fundamentalmente a criterios socioeconómicos: volumen de ingresos, modo de obtención de los mismos, grado de poder y autonomía en la empresa, estabilidad en el empleo..."

Para continuar diciendo:

> "si bien ha mejorado relativamente la situación de la clase obrera de los países desarrollados, incluso en ellos subsisten irreductibles bolsas de pobreza, por no hablar de desempleo. Por otra parte, se ha creado al mismo tiempo "una infraclase" constituida por los trabajadores inmigrantes..." (1990;16)

[32] SAMPER, L. (1990) "Estratificación social, clases sociales y educación" en Fermoso P. Sociologia de la Educación. Ed. Alamex, págs. 16 y siguientes.

Siguiendo con la línea anterior, Giner (1985)[33] distingue cuatro grupos de procesos que han contribuido a una relativa disminución de las desigualdades:

1. La producción de un excedente económico superior a la capacidad de las clases dominantes para su consumo, derroche o almacenamiento. 2. El desarrollo de un sistema económico mundial. 3. El auge de una ciudadanía ligada al Estado. 4. La legitimación y la institucionalización de la innovación en algunos terrenos. Estos cuatro factores que acabamos de enumerar son el resultado de la evolución tecnológica y cultural que ha caracterizado nuestro siglo.

2.1.2. Teoría de clases versus teoría de la estratificación social

Hablar del tema de las desigualdades ha generado una discusión frecuente sobre cuál de los conceptos anteriores: clase social o estrato social, podría ser el más adecuado a la hora de explicar los factores que propician determinadas clasificaciones sociales.

Por todos es aceptado que el concepto de clase social se refiere a una cierta clasificación de individuos, sin embargo, la palabra clase aparece marcada por los contextos sociohistóricos y culturales más diversos, resulta cambiante según el tiempo y conlleva una elevada carga emocional con importantes connotaciones políticas e ideológicas (Tezanos, 1986)[34]

Otro de los hechos que condicionan el concepto es que durante mucho tiempo las interpretaciones de clase social se han realizado, principalmente, alrededor de factores económicos. Actualmente, los factores económicos no parecen suficientes para explicar el tema de las desigualdades, ya que clases sociales diferentes responden a intereses, motivaciones, estilos de vida completamente distintos, no necesariamente vinculados al aspecto económico.

La crisis de la sociedad industrial, desde el ocaso del movimiento obrero al desarrollo de las nuevas tecnologías, o el rebrote del nacionalismo se ha traducido, por una parte, en la consolidación y ensanchamiento de las llamadas clases medias pero, paralelamente, en la petrificación de los excluidos por la sociedad de consumo (ya sean minorías étnicas, ancianos, discapacitados o marginales) dando lugar a una nueva infraclase ("underclass"). En otras palabras, estamos pasando de una sociedad de clases a una sociedad de estratificación-exclusión.

A pesar de esta amalgama de significados distintos que conlleva la idea de clase social existen ciertas coincidencias: el hecho de ser considerada como un artificio humano sometido a cambios históricos o el de catalogarla como grupo económico en un sentido casi exclusivo.

Bottomore (1968)[35] expone los siguientes postulados referentes al concepto de clase

[33] GINER, S. (1986). "Clase, poder y privilegio". Rev. Papers. N. 20, págs. 16 y siguientes.
[34] Pueden consultarse: TEZANOS, J.F. (1986)."La estratificación social" en Del Campo Salustiano. Tratado de Sociología" Ed. Taurus., Madrid, págs 287-291.
[35] BOTTOMORE,T.B. (1986). Las clases en la sociedad moderna. La Pléyade. Buenos Aires, págs. 37 y siguientes.

social:

1. La subsistencia humana se basa en la producción.
2. Los sistemas de producción implican una división creciente del trabajo.
3. La división del trabajo implica la existencia de diversos papeles.
4. Estos papeles implican el establecimiento de determinadas relaciones sociales.
5. Estas relaciones varían en función de la organización social de la producción.

Por otra parte Costa Pinto[36]define la clase social como:

"grandes grupos o categorías que se diferencian básicamente por la posición orgánica y objetiva que ocupan en la organización social de la producción. Estas clases se relacionan o se superponen, formando un sistema de clases que es parte integrante de la estructura social y que históricamente se transforma con la transformación de la sociedad. La posición de las diferentes clases en la estructura social está fundamentalmente determinada por sus relaciones con los medios de producción y con el mercado. Se identifican por el papel que tienen en la organización social del trabajo, y en consecuencia por el volumen, por el modo de ganar y de emplear la porción de riqueza de que disponen". (1964; 13 y siguientes)

Sin embargo, abordar el tema de las desigualdades casi exclusivamente desde un punto de vista económico no parece satisfacer a la mayoría de los sociólogos actuales que consideran que debe ser analizado desde una perspectiva más amplia, ya que son numerosos los factores sociales vinculados a la desigualdad.

Por todo ello consideran que el concepto de clase social debe ser sustituido por otro más genérico, como el de la estratificación social.

El concepto de estratificación social, según sugiere J.F. Tezanos (1986)[37] consiste en la disposición en capas diferentes en posiciónde "infra-ordenación" y "supra-ordenación". Además este concepto aparece ligado con factores de desigualdad y dependencia, como derechos y privilegios, deberes y responsabilidades, valores sociales, privaciones, poder e influencias.

Fundamentalmente pueden establecerse tres tipos principales de estratificación:

-La económica.
-La política relacionada con la ascensión a determinados niveles de poder.
-La ocupacional de la que puede derivarse el estatus como consecuencia de la posición social y del prestigio asociado a la ocupación.

También podemos hablar de teorías sobre la estratificación social siendo las más conocidas:
-La teoría marxista de las clases sociales.

[36] COSTA PINTO (1964). Estructura de clases y cambio social Ed. Paidós, Buenos Aires. págs.13 y siguientes.
[37] Véase:
TEZANOS, J.F.(1986)."La estratificación social" en Del Campo Salustiano. Tratado de sociología. Ed. Taurus, Madrid, págs. 287-291.

-La teoría funcionalista sobre la estratificación social.
-La teoría del estatus formulada por Max Weber.

2.2. La teoría marxista de las clases sociales

Marx no llega nunca a dar una definición clara de clase social. Sin embargo en "El manifiesto del Partido Comunista"[38]escrito por Marx y Engels se pone especial énfasis en el conflicto de clases que se enfrentan directamente y cuya diferencia estriba en la posesión o no del capital, quedando definidas dos clases: la burguesía y el proletariado. En este manifiesto, la clase es considerada no sólo como elemento de un sistema dado de producción, sino también como un componente englobador de elementos económicos, políticos y sociales. También aparece aquí la argumentación sobre el hecho de que la dinámica del sistema económico capitalista sobre el que basaba su dominio la burguesía, conducía a un crecimiento progresivo del proletariado, que no era un mero crecimiento cuantitativo sino que implicaba también el desarrollo de las condiciones y circunstancias a través de las que el proletariado se convertiría en una nueva clase hegemónica. Además de ser una clase social que se reclutaría entre todas las clases de la población y que cada vez sería más numerosa.

Sin embargo en el segundo volumen de su obra posterior: "El Capital"[39]aparece en el prólogo escrito por Engels un claro matiz pesimista, como se puede deducir del siguiente párrafo:

> "mientras las ganancias del trabajo muerto, acumulado, crecen en proporciones cada vez más asombrosas y los capitales de los capitalistas se hacen cada día más gigantescos, el salario del trabajo vivo se reduce cada vez más, y la masa de los obreros, que viven exclusivamente de un salario, se hace cada vez más numerosa y más pobre".

Tales afirmaciones han sido objeto de la crítica más enfurecida de los adversarios de Marx, ya que, en dicha argumentación, han basado lo erróneo de las tesis marxistas.

Para estos críticos, en oposición a la opinión expresada por Engels en el prólogo de la obra "El Capital", la profesionalización de la fuerza del trabajo ha dado lugar a una importante diversificación y estratificación de la clase obrera industrial, que ha supuesto no solamente una mejora en los ingresos sino también en los niveles de bienestar y estilos de vida.

Como podemos observar la teoría marxista está fuertemente estructurada a partir de un componente estrictamente económico como es la posesión o no del capital.

Actualmente su evolución no puede ser analizada desde un punto de vista tan simplista y a los factores económicos hay que añadir, necesariamente, la apreciación de los factores culturales. Además, contrariamente a la teoría marxista que ignora a la clase media, debemos incidir en su peso específico en cuanto a características y tamaño de la población

[38] MARX, K. ENGELS, F. (1975)."El manifiesto del Partido comunista" en Obras Escogidas. Tomo I. Ed. Akal, Madrid.
[39] Marx es la referencia obligada de la mayoría de autores. Aquí es citado a partir de Bottomore. Véase BOTTOMORE, T. (1985). Las clases en la sociedad moderna. La Pléyade, Buenos Aires.

que la engrosa. En consecuencia, según las nuevas teorías marxistas, por ejemplo el neomarxismo de M.W. Apple o H. Giroux, o la sociología crítica de la cultura de Bourdieu, en la actualidad las clases deberían estructurarse a partir de dos factores: el económico y el cultural. Un esquema aproximado quedaría tal como sigue:

1. Clase elevada:

Estaría compuesta, esencialmente, por dos subgrupos: los que poseen capital económico y cultural a la vez, o bien, aquéllos que poseen un nivel elevado de capital cultural, tal es el caso de ejecutivos o tecnócratas entre otros.

2. Clase media:

La denominación "clase media" encubre un amplio abanico de posibilidades, sin embargo, fundamentalmente, podríamos reducirla a dos subgrupos: los que no tienen capital económico pero poseen un buen nivel de capital cultural, el otro subgrupo estaría formado por todos aquellos individuos que poseen capital ecónomico y no poseen capital cultural.

3. Clase baja:

Está formada por todos aquellos que no tienen ni capital económico ni capital cultural.

Existe, no obstante, un cuarto grupo, de creciente extensión, a tener en cuenta. Este grupo estaría compuesto por unas "subclases" como son los inmigrantes, los que realizan trabajo sumergido o precario y todos aquellos individuos que por su condición se encuentran "fuera del sistema". Paradójicamente estas legiones de personas sumidas, a través de diferentes generaciones en la miseria o subempleo, segregadas en "áreas marginales" y excluidas de la política, constituyen entre el 10 y el 15 % de la población en los paises desarrollados tal como lo expone Galbraith (1992)[40].

2.3. La teoría funcionalista sobre la estratificación social

El concepto de estrato social es un concepto alternativo al de clase social influido especialmente por la teoría de Weber. En este concepto el binomio clase social-posición económica es sustituido por tres nuevos factores: la clase, el estatus y el poder. Dichos factores, en muchos casos, no mantienen una relación de equilibrio, sino que uno de ellos prevalece sobre los otros, dando lugar a distintos sistemas de estratificación social. Los funcionalistas se apoyan básicamente en la idea de estatus, de carácter marcadamente subjetivo, argumentando que, en las sociedades industriales avanzadas, las fronteras entre las clases sociales se han diluido para dar lugar a un amplio abanico de posiciones sociales escalonadas, apreciadas en mayor o menor medida según su prestigio y consideración social.

Así, según J.F. Tezanos[41], la concepción de los estratos conlleva las ideas de complementariedad funcional y social, esta última entendida en términos de Durkheim de funcionalidad social de la división del trabajo. Por último hay que subrayar la idea de estratificación por el estatus de Weber.

Entre los conceptos de clase y estrato aparecerán un determinado número de

[40] GALBRAITH, J. K. (1992). La cultura de la satisfacción. Ed. Ariel, Barcelona, págs. 39-49.

[41] TEZANOS, J.F. (1986)."La estratificación social" en Del Campo Salustiano. Tratado de Sociología. Ed. Taurus., Madrid, págs. 287-291.

diferencias, así por ejemplo la clase social resultará ser un término basado en un análisis objetivo de unas determinadas estructuras con unos límites precisos y concretos, donde el factor ecónomico será fundamental, dando lugar a grupos bastante consolidados. El término estrato será un término subjetivo, basado en procesos de interacción y funciones de difícil medición, donde el prestigio social es asociado a la ocupación, la riqueza y el poder, hechos que potencian la aparición de grupos abiertos.

> Parsons (1967)[42] ofrece una definición muy adecuada a propósito de la estratificación social. Dice: " es la ordenación diferencial de los individuos humanos que componen un sistema social dado y el orden de superioridad o inferioridad recíproca sobre ciertos aspectos socialmente importantes... La ordenación es una de las muchas posibles bases sobre las que pueden diferenciarse los individuos.Sólo en cuanto las diferencias impliquen especies particulares de superioridad o inferioridad social o se relacionen con ellas, pueden referirse a la teoría de la estratificación". (1967; 378 y siguientes)

Para Parsons la adscripción de estatus de un individuo dentro del sistema de estratificación de una sociedad se realiza a partir de las categorías siguientes:

1. La participación como miembro en una unidad de parentesco, lo cual proporciona el llamado estatus adscrito.
2. Las cualidades personales: lo que una persona es.
3. Los logros, bien sean a nivel de cualidades personales o de logros materiales.
4. Las posesiones.
5. La autoridad.
6. El poder, medido como la capacidad para influenciar a otros o para lograr o asegurar posesiones reconocidas institucionalemente

2.4. Max Weber: el concepto de estatus

Weber articula su teoría sobre tres conceptos singulares a partir de los cuales se estructura el poder en cualquier comunidad. Estos conceptos son:

-el de clase
-el de grupo de estatus
-el de partido

En su obra "Economía y Sociedad" (1964)[43] define el concepto de clase social de la siguiente manera:

---

[42] PARSONS, T. (1967)."Una revisión analítica de la teoría de la estratificación social" en Ensayos de teoría sociológica. Ed. Paidós, Buenos Aires, págs. 378 y siguientes.

[43] WEBER, M. (1964). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Culturoa Económica, México, págs.242 y siguientes (e.o. 1922)

Jackson, Shils y Adams (1971) en su obra La estratificación social mantienen una postura muy crítica con respecto a la definición de estatus. Consideran que dicha definición descansa sobre actitudes subjetivas que pueden no ser susceptibles de descripción y de medida precisaa, además no pueden ordenarse. Por otra parte, las desigualdades de estatus pueden tener muchas formas lo que hace casi imposible establecer el peso relativo de cada una de ellas, así como medir la distancia social por lo que los individuos o los estratos están, en consecuencia separados. Véase: JACKSON, J.A. SHILS, E. ABRAMS,M. (1971). La estratificación social. Ed. Península. Barcelona.

"Entendemos por clase todo grupo humano que se encuentra en una igual situación de clase"

entendida como

"el conjunto de probabilidades típicas:
1. de provisión de bienes
2. de posición externa
3. de destino personal
que derivan, dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición sobre bienes y servicios y de las maneras de su aplicabilidad para la obtención de rentas o ingresos".(1984;242)

Dentro de este marco genérico, Weber establecerá tres clases basadas en características diferentes; así las diferencias de propiedad determinarán la clase propietaria, las diferencias de valorización de bienes y servicios con respecto al mercado determinarán la clase lucrativa y la totalidad de aquellas situaciones de clase entre las cuales puede producirse fácilmente un intercambio personal o generacional determinarán la clase social. En consecuencia el contraste entre las diferentes oportunidades de vida ("Lebenschancen") quedará determinado por la distribución de bienes y la estructura de la organización económica existente. Weber no se detendrá en el análisis de los aspectos puramente económicos ya que estos no serán siempre vinculantes a la hora de definir un estilo de vida marcado por el honor y el prestigio. Incluso una muestra excesiva de apego a los bienes económicos puede ser motivo de rechazo mientras que el honor y el prestigio social pueden constituirse en la base del poder político y económico. Este marco facilitará la aparición de lo que Weber denominará "la situación de estatus". Esta situación no se encontrará ligada necesariamente a la situación de clase y estará marcada por un cierto desprecio hacia la mera propiedad.

El estatus corre siempre parejo a un estilo de vida específico. Weber así lo refiere:

"...el estatus está gobernado por la variedad de estilos de vida que los diferentes grupos siguen".

Además se caracteriza por un determinado consumo de bienes culturales, lo cual no implica que no exista por parte de aquéllos que gozan de un mismo estatus una exclusión de todas aquellas personas que no participen de los mismos gustos. El estatus depende de una evaluación subjetiva de las diferencias sociales.

Weber definirá el estatus como: "todo componente típico del destino existencial de los hombres determinado por una específica apreciación social del honor, positiva o negativa".

También aparece en Weber el concepto de partido. El partido orientará su área de acción a la consecución de poder social o bien a la capacidad de influir sobre todas aquellas acciones que puedan tener algún tipo de consecuencias sobre un amplio espectro social. El partido no coincide ni con la clase ni con el estatus y puede aglutinar componentes de ambos grupos en su fin de representar intereses determinados de contenido político.

2.5. Cierre social y títulos de nobleza cultural

Asociado a la teoría weberiana, el autor inglés F. Parkin (1979)[44] formula un nuevo concepto relativo a la idea de la reproducción entre estatus o estamentos que él llama cierre social ("social closure"). Parkin define este concepto como aquel proceso en el cual los grupos intentan mantener un control exclusivo sobre los recursos limitando el acceso a ellos. Podemos tomar el siguiente ejemplo: si la adquisición de capital cultural es determinante para que las nuevas clases medias puedan reproducirse y continuar gozando de un cierto estatus de bienestar y prestigio, la estrategia se basará en desarrollar un proceso académico que contenga todos aquellos elementos que de una manera "racional" puedan ser justificables pero que a la vez, supongan obstáculos que favorezcan una eliminación progresiva de todas aquellas personas que viniendo de estatus más bajos no puedan soportar la carga de una escolaridad excesivamente larga, por ejemplo, o no dispongan de los medios económicos necesarios para paliar los posibles desequilibrios que los niños puedan padecer respecto del sistema escolar.

Dicho autor establece dos tipos de estrategias: la de exclusión que es aquella que adoptan los grupos para separar a los otros de ellos mismos, previniendo su acceso a recursos más valiosos, y la de usurpación, referida a los intentos de los menos favorecidos para adquirir los recursos previamente monopolizados por los otros. Ambas estrategias no son incompatibles, dado que pueden darse simultáneamente y los mismos grupos,a la vez que las aplican para conseguir más privilegios, pueden desarrollar factores de exclusión respecto de otros grupos que ellos consideran inferiores. Este último aspecto aparece definido como "dual closure" o doble cierre social.

En este sentido, la idea anterior podría relacionarse con la idea de la reproducción cultural expuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu durante los años 60. Bourdieu realiza una nueva reformulación del concepto de clase social en el que subyacen los principios de la teoría weberiana, filtrados a través de un elemento mucho más aleatorio, como es el gusto. En este sentido Pierre Bourdieu (1979)[45] afirma acerca del gusto en su obra *La Distinción*, el gusto es una de las apuestas más vitales de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural"

Entre 1963 y 1967/68 Pierre Bourdieu realizó una encuesta por cuestionario a una muestra de 1217 personas. En dicha encuesta se repasaban todos los aspectos de la vida cotidiana, desde los que requerían un gusto más refinado, como las artes y la música, hasta los aspectos que podrían considerarse más vulgares: el vestuario o la cocina. Todos estos aspectos son valorados en forma de bienes consumidos y también se tiene en cuenta la manera de consumirlos. La finalidad, como él mismo expresa en su obra es:

> "conseguir determinar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural, aprehendidas mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquéllas se aplican, desde los campos más legítimos como la pintura o la música, según los "mercados" -"escolar" o "extraescolar"- en los que se ofrecen, se

[44] PARKIN, F. Citado por A. Giddens (1990) en Sociology. The textbook of the nineties

[45] BOURDIEU P. (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Ed. Taurus Humanidades, Madrid, págs.9 y siguientes.

establecen dos hechos fundamentales: por una parte, la fuerte relación que une las prácticas culturales con el capital escolar y, secundariamente, con el origen social..." (1979;10)

El análisis pormenorizado de dicho cuestionario encuesta le permite:

"intuir la sistematicidad de los estilos de vida y del conjunto que estos constituyen" (1979;99)

para expresar un nuevo concepto de clase social basado en las

"prácticas de clase, al habitus de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone" (1979;100)

A partir de esta concepción Bourdieu diferenciará entre clase objetiva y clase construida. Definirá la clase objetiva en relación a los siguientes criterios:

1. Las condiciones de existencia.
2. Los condicionantes que dichas condiciones imponen.
3. El sistema de disposiciones.
4. Unas prácticas semejantes.

Según P. Bourdieu[46]la clase objetiva es:

"un conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogénenas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente o incorporadas, como los habitus de clase". (1979;100)

En la clase construida se debería de tener en cuenta la red de características secundarias más o menos inconscientes que

"forman la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas". (1979;104)

En este caso no todos los factores tienen el mismo grado, sino que son determinantes aquéllos que tienen un peso específico.

Si nos preguntamos cómo se estructuran las propiedades definitorias de las clases anteriores constatamos que lo hacen mediante la intervención de tres elementos que definen un volumen de capital global como son:

-el capital económico
-el capital cultural
-el capital social

[46] BOURDIEU, P.(1979). La distinción.Criterio y bases sociales del gusto. Ed. Taurus Humanidades, Madrid, págs 99-113.

Dichos elementos confieren un volumen de recursos y poderes utilizables en cualquier situación. En lo que se refiere al capital económico tiene relación directa, salvo en contados casos, con el volumen patrimonial, a menudo, heredado.

El análisis del capital cultural deberá realizarse desde una doble perspectiva: el capital heredado gracias a la acción familiar directa y el capital adquirido a través del sistema escolar y los medios de comunicación. En la actualidad tanto el factor escolaridad como los medios de comunicación aseguran que un determinado tipo de información sea universalizada. Por lo tanto la posesión de dicha información no es garantía suficiente de distinción. De este modo, individuos pertenecientes a distintos estatus socioculturales habiendo recibido el mismo tipo de escolaridad, reaccionan de forma completamente distinta a nivel de sensibilidad y preferencias en los consumos, lo cual indica que el capital escolar no es definitorio en términos de nobleza cultural, sino que son los consumos realizados en el interior de la familia de una manera permanente los que son determinantes a la hora de formar el gusto.

Otro aspecto a considerar es que, muy a menudo, dichos grupos sociales son categorizados a partir de la profesión. El hecho de pertenecer a una profesión definida determina un conjunto de relaciones y de prácticas que generan toda una serie de hábitos necesarios para acceder a la profesión.

Las clases no permanecen estáticas sino que a iguales puntos de origen puede corresponder un amplio abanico de puntos de llegada, incluso puede llegar a producirse un desclasamiento por la parte superior o por la parte inferior. Este desclasamiento puede incluso ser colectivo, de ahí que determinadas clases o profesiones en decadencia se vean obligadas por una parte a reinventarse su propia historia o a formular nuevas necesidades de trabajo.

2.6. Aportaciones contemporáneas a la teoría de clases

En la actualidad, lo que sí parece evidente, es que la dicotomía marxista de las clases sociales es insuficiente a la hora de explicar fenómenos como el de la clase media por citar un ejemplo. En este sentido, las nuevas aportaciones realizadas intentan plantear modelos que puedan integrar los niveles macro, mucho más generales y más abstractos, con los niveles micro, directamente relacionados con los individuos. Siguiendo esta línea, encontramos a Olin Wright (1993)[47] de orientación marxista, que intenta elaborar una estructura que dé consistencia a las relaciones de clase en términos de intereses, experiencia vivida y capacidad colectiva llegando a las siguientes conclusiones:

1. Existencia de posiciones contradictorias, especialmente en el seno de la clase media, en la que existen posiciones que pueden estar simultáneamente en la clase capitalista y en la clase obrera.

2. Lo que Olin Wright denomina explotaciones secundarias, refieriéndose a las explotaciones de cualificación (rentas de escasez) y explotaciones de organización (rentas de lealtad). Ambos tipos, pueden verse como formando parte de la base de los diferentes estratos que pueden provocar el surgimiento de distintas trayectorias de clase, conforme los

[47] OLIN WRIGHT (1993). "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de la estructura de clases" en Teorías contemporáneas de las clases sociales.Ed. Pablo Iglesias, Madrid, págs 17-127

individuos pueden ir convirtiendo el excedente apropiado en rentas credenciales y de inversión capitalista.

3. El tercer aspecto recoge la idea de las posiciones mediatas y trayectorias temporales. Por posiciones mediatas entiende todos aquellos condicionamientos que las relaciones sociales "imponen" sobre los intereses de clase, aparte de por su relación directa con el proceso de producción.

4. Los grupos de profesionales y expertos. Respecto de estos grupos son particularmente interesantes las trayectorias temporales debido a que resultan ser una fuerza de trabajo credencializada, dado que, a menudo, implican:
a) Movimiento ascendente hacia el nivel directivo.
b) Capacidad de capitalizar las rentas de empleo.
c) Opciones viables de autoempleo a tiempo completo o secundario. Es importante subrayar que los profesionales y expertos nunca experimentan el trabajo de una forma tan alienada como los obreros.

En una dirección paralela, otro investigador, Val Burris (1993)[48] intenta demostrar cómo los conceptos y perspectivas tradicionalmente atribuidas a Weber han sido incorporadas a los análisis marxistas contemporáneos de clases sociales. Para ello contrasta cuatro aspectos de ambas teorías que podrían quedar resumidos en los siguientes puntos:

[48] VAL BURRIS (1993). "La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases sociales" en Teorías contemporáneas de las clases sociales. Ed. Pablo Iglesias, Madrid, págs. 127-157

Marx	Weber
Clases: estructura objetiva de posiciones de clases	Clases: marco de una teoría de la acción social
Concepción unidimensional de la estratificación y las divisiones sociales	Concepción multidimensional: las relaciones de clase se entrecruzan con otras bases de asociación, especialmente el estatus y el partido
Lógica de la explotación	Lógica de la dominación
Clases: expresión de las relaciones sociales de producción	Clases: posiciones comunes respecto del mercado

Tabla 2-1

De la síntesis de ambas teorías pueden derivarse, fundamentalmente, dos aspectos: 1. La persistencia del antagonismo clásico entre capitalistas y trabajadores estructuralmente determinado por el modo de producción. 2. Aunque el concepto de explotación económica sigue siendo central para explicar el cambio macrosocial, se encuentra debilitado frente al concepto de dominación, atribuyéndose en la actualidad, mayor importancia a las relaciones de mercado que a las relaciones de producción.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL D

2.7. Un último aditivo al concepto de clases: el campo del control simbólico

La teoría que vamos a exponer aquí se gestó en la década de los 60 y fue inicialmente formulada por el sociólogo de la educación B.Bernstein. Bernstein, cuyos primeros trabajos se centran en encontrar la relación entre el bagaje lingüístico de los adolescentes y la clase social a la que pertenecen, apunta que, las diferencias más esenciales entre la relación entre uno y otro aspecto se producen fundamentalmente entre la vieja clase media (omc) y la nueva clase media (nmc), especialmente en aquel sector de población que se dedica al control simbólico, es decir, aquéllos que se ocupan de la producción o reproducción del capital cultural. El mismo Bernstein así lo explícita en la introducción al segundo volumen de "Clases, códigos y control"(1975)[49]

> "Las fracciones básicas de la clase media que me interesaban era aquella fracción que se reproducía por medio de la propiedad o control del capital en sus diferentes formas y aquella fracción que controlaba, no el capital, sino las formas dominantes y dominadoras de comunicación"

Para continuar diciendo que:

> "El poder de este último grupo reside en el control que ejerce sobre la transmisión de sistemas simbólicos fundamentales: esencialmente el control sobre las diversas formas de educación y sobre lo que Bourdieu llama los mercados simbólicos". (1975;21)

Aunque Bernstein no desarrolla más esta concepción, la idea de control simbólico es fundamental para entender los diferentes matices de intervención de algunas fracciones de la

[49] BERNSTEIN B. (1975)."Clases, códigos y control Hacia una teoría de las transmisiones educativas". Vol II. Ed. Akal Universiaria, Madrid, págs 7-25.

clase media.

Años más tarde, concretamente en 1985, J. Holland[50]desarrolla más extensamente este concepto estableciendo una triple división en términos de campos, así habla del campo de la producción, del campo del control simbólico y del campo del Estado. La diferencia entre los tres campos se encuentra en su relación con el material base.

El campo de la producción, según Holland (1985) es el que se encarga de la producción, distribución y intercambio de los recursos físicos, los servicios asociados y los de circulación de capital. En este campo se mantiene una relación directa con el material base. El campo del control simbólico recoge los contextos y posibilidades de los recursos discursivos y su implicación con los principios de la producción y reproducción cultural, mientras que, el campo del Estado provee del soporte material para la organización de los principios en sociedad.

Partiendo de estos tres conceptos la diferenciación entre la vieja clase media (omc) y la nueva clase media (nmc) se encuentra en la relación que mantiene con los sistemas de producción, de este modo, según Holland (1985), la vieja clase media mantiene una relación relativamente directa con las formas de producción, es decir, ejerce el control sobre los recursos físicos especializados, por el contrario la nueva clase media controla las formas dominantes de la comunicación y la transmisión de los sistemas críticos simbólicos. En este último caso, la educación es el componente determinante de los agentes que ocupan posiciones dominantes en el campo del control simbólico, más que de los que ocupan posiciones determinantes en el campo de la producción.

Holland ofrece un esquema particularmente interesante que reproducimos a continuación:

Figura 2-1

Sin embargo las divisiones entre los campos no son tan nítidas como parecen dado que, existen agencias del control simbólico que funcionan reguladas directamente por las condiciones del mercado del campo de la producción y mientras que las unas regulan la demanda del mercado, las otras crean el texto del mercado.

Las relaciones que se establecen entre los tres campos podrían visibilizarse en la siguiente intersección:

Figura 2-2

[50] HOLLAND J. Gender and class: Adolescent conceptions of labour. Tesis doctoral. Instituto de la Educación. Universidad de Londres.

CAPÍTULO TERCERO

III. LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES VERSUS LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES LINGÜÍSTICAS.

3.1. Introducción a la teoría de Bernstein

3.1.1. El marco socio-histórico de la teoría de Bernstein

En lo que se refiere a educación, dos hechos fundamentales cabe destacar en el período que se sitúa entre los años posteriores a la segunda guerra mundial y los años ochenta. Por una parte las sociedades avanzadas viven un tiempo de gran expansión y prosperidad industrial, hecho que provoca una demanda de mano de obra cualificada como requisito necesario para la expansión industrial. La consecuencia inmediata que se deriva es el enorme crecimiento de la escolarización y todo lo que tenga relación con la educación. Lundgren (1986)[51] dirá que la educación pasará a ser un objetivo para lograr el cambio social:

> "Con el advenimiento de la educación de masas, sin embargo, la concepción de que la educación desempeña un papel en la proyección y el apoyo al cambio social alcanza un nuevo nivel. Con la educación de masas, la educación pasa a ser un instrumento fundamental para alcanzar objetivos sociales". (1986;96)

Es precisamente este reconocimiento a la educación, el que generará grandes apoyos económicos que provocarán que algunos investigadores se centren en el estudio de problemas específicos que presenta la socialización o, mejor dicho, la escolarización en las diversas clases sociales. Así aparece un nuevo debate alrededor de aquellos grupos que muestran dificultades para seguir la escolaridad.

La polémica se vertebrará a partir de tres ejes diferentes:
1.El lenguaje como transmisor de conocimientos y conceptos.
2.El pensamiento como conjunto de relaciones o representaciones abstractas.
3.El grupo social, como conjunto de individuos que poseen unas características determinadas, que se definen por la oposición y la distancia con respecto a otros grupos.

Desde el punto de vista histórico, uno de los primeros trabajos que se realizaron en esta línea es el de Davis (1948)[52] que concluyó que, en todos los sistemas sociales existen grupos jerarquizados. La familia, según Davis, se encuentra situada en un punto de esta jerarquía social. La influencia de factores que convergen en este punto inciden en las relaciones familiares modelando el aprendizaje de los hijos. En este contexto los niños aprenden los hábitos y los significados.

[51] Citado por KEMMIS (1986). El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Ed. Morata, Madrid.
[52] DAVIS A. (1948). Social class: Influences upon learning. The english Lectures.. Harvard University Press, Cambridge.

También McCarthy (1954)[53] realizó estudios sobre el mismo tema, especialmente de signo lingüístico. Los hallazgos fueron explicados a partir de los rendimientos escolares de los hijos de clase obrera. MacCarthy, afirmó que el contexto familiar, en estos casos, es más restrictivo y que los padres pertenecientes a la clase trabajadora poseen un lenguaje menos desarrollado, ofreciendo de esta manera una pobre estimulación a sus hijos.

McCarthy (1954), llegó a la conclusión de que las actitudes y los hábitos de la familia eran los factores más importantes para el desarrollo del lenguaje y que variaban según el nivel socioeconómico familiar.

Además de los estudios lingüísticos se produjeron otros con un marcado carácter psicológico,como los realizados por Bronferbrenner en 1958[54].Este autor, atribuyó el deficiente funcionamiento de estos chicos en la escuela a la situación de "privación" que vivía la familia. Con Bronferbrenner aparecen los conceptos de déficit cultural y lingüístico y handicap social.

Este tipo de argumentaciones generó la idea de la educación compensatoria a la que Bloom (1964)[55] dio un especial ímpetu. Bloom sugirió la importancia del desarrollo temprano del niño a fin de poder conseguir un funcionamiento satisfactorio en la escuela.

En este contexto sociohistórico aparecen las primeras teorías de Bernstein. Aunque Bernstein[56]estuvo influido por algunos estudios de antropología social, vigentes en aquel momento, por las ideas de Whorf (1956) y por la perspectiva interaccionista de Mead (1932), él mismo no llegó a legitimar los programas de educación compensatoria. Sin embargo, el cuerpo de la teoría bernsteiniana es mucho más amplio.

A raíz de una interpretación parcial de un artículo publicado en 1959 con el título de "Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística"[57], Bernstein fue asimilado a la teoría del déficit ya existente en aquel momento. En este artículo Bernstein enfatiza que las diferencias entre la clase media y la clase trabajadora no conciernen solamente a fenómenos como el vocabulario, sino que el problema se centra en cómo los chicos organizan su experiencia. El mismo Bernstein comentará las implicaciones del lenguaje referentes a la conducta social y psicológica de los individuos, tal como vemos en la siguiente cita:

> "...la forma lingüística es un condicionante poderoso de lo que se aprende y del cómo se aprende, y de este modo influye en el aprendizaje futuro..., Se examina el lenguaje-

[53] MC CARTHY, D. (1954). "Language Development in children". In Carmichael, L. (ed.). Manual of child psychology. Chapman& hall. Limited, London.

[54] BRONFERBRENNER U. (1958). "Socialization and social class through Time and Space" en Maccoby, E.E. et al. (eds). Readings in Social Psychology.. Holt, Rinehart and Winston, New York

[55] BLOOM, B.S. (1964). Stability and Change in Human Characteristics. Wiley and Sons., New York.

[56] En plena marea del reformismo pedagógico (Proyecto Head-Start, Informe Newson) Bernstein se desmarca inequívocamente de la teoría del déficit escribiendo un artículo titulado "Crítica al concepto de Educación Compensatoria" en Clases, códigos y control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I. Ed. Akal Universitaria. Madrid, págs. 194-204.

[57] BERNSTEIN, B. (1959). "Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Ed. Akal Universitaria, Madrid Vol. I, págs. 51-69.

uso e infiere una conducta social y psicológica pero esta última determina la primera ya que la función semántica del lenguaje es la estructura social".(1971;66)

Toda la producción posterior sufre una interpretación reduccionista, llegando, incluso, a ignorar el análisis que Bernstein realiza durante las dos décadas siguientes: la articulación entre los diferentes niveles microsociológicos -familia y escuela- y macrosociológicos, es decir cómo se producen o se reproducen las situaciones de poder y control en la sociedad.

3.1.2. La génesis de la teoría: influencias intelectuales versus experiencias biográficas.

Bernstein elabora sus teorías bajo las influencias más diversas. Desde el punto de vista sociológico Marx, y muy especialmente Durkheim, influirán en la perspectiva social adoptada. Concretamente los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica de Durkheim[58]regirán la mayor parte de la elaboración teórica de Bernstein. Es curioso destacar que los conceptos de Bernstein mantienen siempre una relación binaria: lenguaje público/ lenguaje formal, código restringido/ código elaborado, significados universales/ significados particulares, roles abiertos/ roles cerrados entre otros. La mayoría de los conceptos serán siempre sostenidos por una base sociológica inspirada en el tipo de relaciones anteriormente expresadas por Durkheim. Contrariamente a una opinión generalizada la influencia de Marx sobre Bernstein es mucho menor de lo que se cree, hecho que puede constatarse en la imprecisa teorización del concepto de clase social, uno de sus puntos más débiles.

La investigación sociológica posterior aparecerá marcada por el signo de Bourdieu[59]y Foulcault. Sin embargo, no podemos obviar otras influencias recibidas como la de G.H. Mead[60], la de Whorf[61],lingüista antropológico, Vygotsky y Luria, de los cuales ya hemos hablado ampliamente en el capítulo anterior.

Así pues, Bernstein intenta combinar dos análisis: el primero se refiere a la influencia que la clase social ejerce sobre la estructura profunda de la comunicación en el interior de la familia, de ahí su interés por todo lo sociológico. Esta estructura subyacente de comunicación es la que orienta el modo de aprehender la realidad, los objetos de nuestro entorno, y cómo a partir de nuestras relaciones sociales -especialmente en el interior de la familia- adquirimos los significados que son relevantes para nuestro grupo. En esta parte el lenguaje supone el

[58] DURKHEIM E. (1893). La división del trabajo social. Ed. castellana (1987). Ed. Akal Universitaria, Madrid

[59] Bernstein hace explícita la influencia de Bourdieu en su última publicación La estructura del discurso pedagógico (1990). En la introducción a esta publicación, Bersntein compara el concepto de código con el de "habitus" de Bourdieu. Sin embargo, él mismo precisa que ese último concepto es mucho más general y más amplio. El mismo Bernstein interpreta el concepto habitus como el de "una gramática culural especializada por la posición de clase y los campos de práctica". De este modo Bersntein considera el código como una gramática pedagógica de habitus especializados y sus formas de difusión que tratan de regular su adquisición.

[60] Bersntein reprocha a Mead el hecho de que habiendo enfatizado sobre el papel del habla en la interacción social por su capacidad de "formar una identidad social distintiva" no fuera capaz de realizar ningún tipo de análisis sobre el medio de la interacción, es decir el habla, contribuyendo a debilitar los posibles vínculos a establecer entre la sociología y la lingüística.

[61] Bersntein también se interesó por los lingüístas que consideraron la relación entre los hechos lingüísticos y los socio-culturales como Sapir y Whorf. Sin embargo el punto de discrepancia con estos autores se sitúa en el hecho de la no consideración de la mediación de la estructura social entre el lenguaje, la cultura y el pensamiento. Bernstein considera el sistema del lenguaje como una consecuencia de la forma de la relación social.

núcleo fundamental de estudio, dado que los aprendizajes sociales, según Bernstein, se realizan a partir de la comunicación. El lenguaje constituye, pues, uno de los aspectos de una teoría más general y fundamental aún por agotar.

El segundo análisis hace referencia a cómo la clase regula la institucionalización de los códigos elaborados en educación, la forma de su transmisión y su realización. La institucionalización de los códigos elaborados en educación supone la legitimación de los significados y de las formas de comunicación lo cual constituye el inicio de un principio mucho más amplio que pone en relación la distribución de los significados, desde el punto de vista de la legitimidad y de la jerarquía, con la distribución del poder y las formas de control en sociedad.

Su propia experiencia docente en el City Day College entre los años 1954 1960 con estudiantes de escaso rendimiento escolar provoca que Bernstein sienta la necesidad de analizar los factores que intervienen en la consecución del éxito o en la consolidación del fracaso, todo ello a través de los mecanismos de comunicación, del lenguaje.

La primera y más rudimentaria intuición de la que parte Bernstein tiene relación con la existencia de "una forma de habla predicativa de lo implícito" de la que sólo puede demostrar la existencia a partir de las enormes diferencias obtenidas en la aplicación de dos tests, uno de naturaleza no verbal y el otro de naturaleza verbal de los cuales hablaremos con más detalle en el siguiente apartado.

Esta primera intuición le lleva a realizar una búsqueda interesante desde diversas disciplinas, tal como decíamos anteriormente, llegando a conocer las teorías de Whorf, Vigotski y Lúria. Bernstein se concentra especialmente, en la noción de habla en tanto que sistema de regulación y orientación de estos últimos.

En 1961 es aceptado como auxiliar honorífico de investigación en el Departamento de Investigación Científica e Industrial para el análisis del habla, trabajo que realiza bajo la tutela de la Dra. Goldman-Eisler[62].

Además en este período, también establece contactos con Dell Hymes y John Gumperz con quienes colaboró intensamente.

Este período culmina con dos artículos: "Códigos lingüísticos y elementos gramaticales (Language and Speech 1962)[63] en los que ofrece una nueva conceptualización y

[62] Bernstein entra en contacto con la doctora Goldman-Esisler del Departamento de Fonética. Es precisamente Goldman-Eisler la que le proporciona las pautas para el análisis de los fenómenos de incertidumbre y los tipos de construcción verbal.

[63] Este libro es profundamente criticado por Lawton en su libro "Language and social class". Este considera que se han contemplado inadecuadamente las constricciones contextuales que se ejercen sobre el habla. Otro aspecto que es criticado por Lawton es el sentido del término "predictibilidad". Lawton se pregunta por el tipo de medida que expresa este término ya que no queda claro si designa una medida expresada en porcentajes de los elementos relativos a la clase de combinaciones sintácticas. Lawton opina que de tratarse del último caso sería mejor hablar de frecuencias relativas. Además continúa preguntándose igualmente cuándo es posible la predictibilidad y en qué casos interviene.

Puede encontrarse un breve resumen de esta obra en el artículo: "Clase social, lenguaje y educación: revisión crítica de las tesis de B.Bernstein" (1980) en GRAS, A. Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Ed. Narcea, Madrid.

aparece por primera vez la noción de código. El término código se define como aquella capacidad que facilita o inhibe una alternativa sintáctica en la organización del significado.

En 1962 Bernstein publicó un texto que sería la sección de conclusiones de su tesis doctoral titulado "Sistemas de roles en la familia, comunicación y socialización"[64]. En este texto, Bernstein distingue entre diferentes tipos de estructuras familiares: las posicionales y las personales. A partir de esta clasificación examina las formas de comunicación y control que se producen en ambos tipos. También en el mismo artículo, distingue entre códigos que facilitan la comprensión de las relaciones entre los objetos y entre las personas.

En esta época, Bernstein comienza a elaborar la teoría sobre los órdenes de significado universalista y particularista, sin embargo, ésta no llega a consolidarse hasta 1968. Este hecho, conjuntamente con la necesidad de vincular las definiciones básicas de la sensibilidad en el habla en contextos críticos de socialización: la familia y la escuela, le condujeron a una nueva formulación de los significados relevantes con respecto de la estructura social.

Bernstein mantiene a lo largo de este período la preocupación por diferenciar el tejido conceptual de los códigos de las variantes de habla o registros. Esto le lleva a afrontar una de las principales dificultades de su tesis, que es mostrar cómo se generan, reproducen y cambian los códigos socio-lingüísticos como resultado de los rasgos macro (institucionales) de la sociedad, y cómo se generan, reproducen y cambian en los niveles más micro, es decir en la interacción familiar y escolar.

Esta concepción que intenta vincular los significados a su expresión lingüística, le llevó a distinguir entre significados independientes del contexto y significados dependientes del contexto. En todos los casos, la forma de la relación social actúa selectivamente sobre los significados que se expresan los cuales a su vez, activan opciones gramaticales y léxicas.

El siguiente paso fue el de distinguir entre significados particularistas-dependientes del contexto, solamente podían acceder a ellos los que compartían ciertos rasgos relevantes- y significados universalistas, que eran independientes del contexto y a los cuales todo el mundo podía tener acceso porque eran explícitos y elaborados.

Este aspecto le permitió retomar la confusión entre códigos y variantes de habla. Bernstein distinguió entre variantes de habla que fueran contexto-dependientes y de este modo dar lugar a órdenes particularistas de significado y variantes de habla que fueran contexto-independientes y de este modo, dar lugar a órdenes universalistas de significado. Acto siguiente intentó relacionar los códigos con las variantes de habla. Para argumentar este aspecto se basó en las funciones del lenguaje de M.A.K. Halliday, que como más adelante veremos, reduce a cuatro: la reguladora, la instruccional, la interpersonal y la imaginativa. Además estas funciones las concreta en términos de contextos.

En este caso el concepto de código se refiere al principio regulador que controla la forma de la materialización lingüística de los cuatro contextos de socialización primaria. Esta formulación de los códigos radica en la definición tanto de la estructuración social de los

[64] BERNSTEIN, B.. (1962). "Sistemas de roles en la familia, comunicación y socialización" en "Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol I. Akal Universitaria, Madrid, págs. 11-20.

significados relevantes como de los contextos relevantes para la teoría. Así, concluye Bernstein, los códigos no son observables directamente, solamente lo son las variantes de habla.

Todas estas investigaciones corrieron parejas al estudio de algunos aspectos sociológicos como los diferentes tipos de estructuras familiares junto con las condiciones de cambio de dichas estructuras, así como una aproximación al control social enfatizando su materialización lingüística.

Los aspectos sociológicos se basaban, pincipalmente, en dos dimensiones:

1. El énfasis selectivo concedido por el controlador (padre, socializador) sobre los atributos del controlado. Este énfasis podía centrarse en aspectos generales -edad, sexo...-, es decir, lo que Bernstein llama posicionales, o en aspectos particulares propios de cada individuo, lo que Bernstein llama personales.

2. La discreción concedida por el controlador que podía ser alta si existía una enorme gama de alternativas o baja si el número de éstas era más restringido.

Hasta aquí hemos intentado reproducir la primera etapa de Bernstein centrada en la reproducción de las relaciones de clase en la medida que éstas influyen en la estructura de la comunicación en la familia. El segundo período estaría regido por el intento de esbozar el efecto de las relaciones de clase sobre la institucionalización de los códigos elaborados en la escuela.

Hemos aludido al segundo período. No obstante, algunos de los análisis que expondremos a continuación empezaron a gestarse en 1962. Bernstein realiza un intento de esbozar un modelo que fuera lo suficientemente general y que pudiera ser igualmente aplicado tanto a los contextos microsociológicos como a los macrosociológicos. Además, este modelo debería cumplir las condiciones de estabilidad y capacidad de análisis de las categorías esenciales que permitieran entender las respectivas posiciones de los alumnos y de las familias con respecto a la escuela.

Bernstein pretende analizar los efectos que las relaciones de clase tienen sobre la institucionalización de los códigos elaborados en la escuela. Es decir, se trata de averiguar cómo la estructura y las interacciones en la escuela distribuyen el éxito o el fracaso de modo tan desigual. De hecho, consiste en comprender los principios subyacentes de la propia organización.

Según Bernstein, el objetivo a conseguir es una forma de análisis que pueda ser aplicada a las familias, a los alumnos, a los profesores y a la propia interacción.

En el interior de la escuela, en lo que se refiere a las relaciones estructurales de control, distingue dos órdenes: el que controla la transmisión de los conocimientos, llamado instrumental, y el que controla la transmisión del orden moral, también llamado orden expresivo[65]Respecto a la familia, Bernstein delinea dos formas de transmisión que

[65] Según Atkinson (1985) el orden moral -también llamado expresivo- de las escuelas se corresponde con el esquema estructural antropológico de estas instituciones. Concretamente, Atkinson contrasta dos formas de

corresponden a los tipos de familia posicional y personal.

En el primer caso se considera al alumno como poseedor de atributos fijos, en el segundo caso, el alumno es poseedor de atributos variables que pueden experimentar algún desarrollo en función del medio.

Como iremos observando a lo largo del desarrollo de la teoría, Bernstein se encuentra totalmente influenciado por Durkheim, especialmente en lo que se refiere a los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, expuestos en *La división del trabajo social* (1893).

También los principios de la reproducción social y cultural, las condiciones y contextos de Bourdieu[66]harán mella en la teoría de Bernstein. Asimismo él lo reconoce diciendo que Bourdieu se centra en la estructura de la reproducción y sus diversas expresiones, mientras que él se interesa fundamentalmente, por el proceso de transmisión.

Retomando este intento de aproximación a la estructura de la socialización, Bernstein dice que es un conjunto de relaciones de clasificación y de marco, introduciendo estos dos nuevos conceptos, sin descartar que, detrás de cualquier clasificación y marco se encuentran las relaciones de poder y los principios fundamentales de control social.

El mismo Bernstein dirá (1971)[67]

> "De este modo, desde ese punto de vista, el poder y el control se sustantivizan en la clasificación y el marco, los cuales generan formas distintivas de relaciones sociales y, por tanto, de comunicación, y por medio de esta última inicialmente, pero no necesariamente, finalmente, moldean las estructuras mentales".

En "Clase y pedagogía: visible e invisible" (1975)[68] intenta esbozar la idea de que las variaciones en el desarrollo de las estructuras de clase, afectan a la clasificación y al marco del conocimiento educativo; dicho de otro modo, las transmisiones educativas incorporan las

---

estructuras: estratificadas (solidaridad mecánica) y diferenciadas (solidaridad orgánica). Luego asocia las estructuras estratificadas con los límites fuertes, como por ejemplo el caso de los rituales que aplicados al sistema escolar se realizan mediante los premios o castigos. En el caso de las estructuras diferenciadas, el control se basa en las relaciones interpersonales donde adquieren relevancia los significados y los motivos personales.

De hecho este último aspecto coincide con el expuesto por Dalhberg (1989) en el sentido de que, actualmente se tiende a crear en el niño alguna forma de autocontrol interior. Dalhberg dirá que para proceder de manera semejante se necesitan medios más sofisticados de tiempo y de espacio, exigiendo, además, un sistema de roles abierto que ofrezca un gran número de alternativas.

ATKINSON, P. (1985). Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein. Methuen, London.

DALHBERG, G. (1989)."Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana: Classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació" en Temps d'Educació, n. 2, Universidad de Barcelona, págs.45-63.

[66] BOURDIEU, P. PASSERON, J.Cl

(1970). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Ed. Laia,Barcelona.

[67] BERNSTEIN, B. (1975). Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol. II. Ed. Akal Universitaria, Madrid, págs 7-25.

[68] BERNSTEIN, B. (1975). "Clase y pedagogía: visible e invisible" en Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas.Vol. II. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

ideologías de clase.

Bernstein se interesó fundamentalmente por aquellas fracciones de la clase media que se reproducían por medio de la propiedad o del control del capital en sus diferentes formas, especialmente, aquella fracción que controlaba las formas dominantes y dominadoras de comunicación.

Bernstein argumenta que el poder de este último grupo reside en el control que ejerce esta fracción de clase sobre la transmisión de sistemas simbólicos fundamentales, lo que Bourdieu denomina los campos simbólicos.

Lo que sí parece claro es que en las sociedades industriales avanzadas ha habido un considerable incremento de la división del trabajo del control social basado en los modos especializados de comunicación, creando una amplia gama de ocupaciones dedicadas a la configuración y re-configuración simbólicas de la población.

En este punto Bernstein adapta el concepto de solidaridad orgánica de Durkheim y habla de dos tipos de solidaridad: la individualizada que descansa en la propiedad/control sobre los recursos físicos especializados y la solidaridad orgánica personalizada que descansa en la propiedad/control de las formas dominantes y especializadas de comunicación.

En el fondo existe un deseo de comprender las relaciones entre los modos de integración social y de las estructuras simbólicas por medio del estudio del proceso de su reproducción y cambio. Bernstein elabora el siguiente esquema:

Figura 3-1

La clase social actúa desde la división del trabajo estructurando su base moral, es decir, creando las relaciones subyacentes de producción, distribución y consumo. En definitiva, legitima los significados pertinentes a cada contexto. Por lo tanto debe entenderse que las relaciones de clase regulan la transmisión, la participación y la posibilidad de cambiar las categorías culturales dominantes.

Estos aspectos son especialmente estudiados por Bernstein en dos agencias formadoras: la familia y la escuela, examinando sus principios de codificación, los cuales son considerados como configuradores de la conciencia.

Los conceptos utilizados para el análisis de las agencias de transmisión son los de clasificación y marco, y esto, a su vez, será analizado en cuatro contextos diferentes: regulador, instruccional, imaginativo, e inter-personal. Así Bernstein habla de la contextualización primaria que tiene lugar en la familia y en el grupo de iguales. Este proceso regula la adquisición de procedimientos y comportamientos por medio de los cuales el niño es capaz de ofrecer y recibir una comunicación apropiada, mientras que la educación formal actúa selectivamente, abstrae de, y re-orienta, los procedimientos y comportamientos adquiridos en el proceso de contextualización primaria.

En 1971 se publica un nuevo artículo: "Aproximación socio-lingüística a la

socialización, con referencias a la educabilidad"[69] (ver tabla y figura siguientes). En él se suministra el marco básico para los estudios de la estructura familiar respecto de la comunicación y del control, ya anteriormente emprendidos por el Equipo de Investigación Sociológica en 1964.

Integración social	mecánica	orgánica
División del trabajo	estratificada	diferenciada
límites	fuertes	débiles
roles	adscritos	adquiridos
orden expresivo	fuerte	débil
categorías culturales	puras	mezcladas
control social	valores colectivos castigos	terapia individual
tipos de mensaje	condensado implícito formas colectivas ritualizadas	explícitos motivos individuales

Tabla 3-1

Figura 3-2

BIBLIOTECA VIRTUAL

Básicamente podemos decir que todos y cuantos comentarios acabamos de realizar pueden encontrarse referenciados en los distintos artículos que componen los dos volúmenes de "Clases, códigos y control" publicados en 1971 y 1975 respectivamente.

De hecho, asimismo observamos que todos los supuestos teóricos con los que Bernstein va a trabajar durante estos treinta años ya aparecen enunciados en el primer período. En la última de sus recopilaciones aparecida en 1990 bajo el título de *La estructura del discurso pedagógico* [70] aparecen definitivamente aclarados muchos de sus conceptos,

[69] BERNSTEIN, B. (1971). "Aproximación sociolingüística a la socialización, con referencias a la educabilidad" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.Vol. I. Ed.Akal Universitaria, Madrid, págs. 149-175.

Atkinson (1985) interpreta a Bersntein desde el estructuralismo socioantropológico. Dirá de él que es el sociólogo inglés más creativo y original de una rara coherencia y continuidad. Bernstein será visto como uno de los ingleses que más han contribuido con su originalidad a la tradición estructuralista del pensamiento de las ciencias humanas.

Desde el punto de vista antropológico, la teoría que acabamos de exponer puede ser interpretada tal y como se puede ver en la tabla 3-1 (ver en el texto):

En términos estructuralistas se diría que Bernstein intenta articular toda una serie de relaciones causales partiendo de la clase social.

El esquema quedaría como se ve en la figura 2-2 (ver en el texto)

[70] Es conveniente reseñar que esta obra contiene algunos de los artículos producidos por Bernstein a lo largo de los años ochenta y en los que da perfecta cuenta de todo cuanto acabamos de decir. A continuación vamos a enumerar los artículos utilizados por Bernstein en esta obra que se corresponden con los distintos capítulos del libro, algunos de ellos, con extensivas aclaraciones. Hemos dicho que aquí solamente los enumeraremos ya que,algunos de ellos, van a ser objeto de análisis en los apartados posteriores y se podría producir un abuso reiterativo de su teoría. Así en el capítulo primero encontramos una reproducción del artículo: "Code, modalities and the process of cultural reproduction: a model" (1981). El capítulo segundo que versa sobre la clase social y la práctica pedagógica, se inspira en el artículo: "Educations and democracy" (1988). El capítulo tercero presenta el concepto de código en su última definición así como todos los comentarios aclaratorios a este respecto. El título del artículo del que procede es "Class, codes and communication"(1987). Los capítulos cuarto y quinto analizan el discurso pedagógico y proceden de los artículos anteriormente publicados por Bersntein: "Education, symbolic control and social practice" (1988) y "On pedagogic discourse" (1986).

especialmente aquellos que han sido objeto de polémica durante los años anteriores.

3.1.3. Estructura y contenido: dos orientaciones psicológicas de la percepción

Como es sabido Bernstein inicia sus investigaciones a finales de los 50 y principios de los 60. En estos años existe, tal como hemos apuntado anteriormente, una enorme preocupación por determinar qué tipo de influencia puede ejercer el medio socio-cultural -especialmente los bajos niveles socio-culturales- en el proceso de aprendizaje.

Bernstein a partir de su propia experiencia se preguntará por qué los niños de clase obrera obtienen menores rendimientos en las "grammar schools" y puntúan menos en los test de inteligencia verbal que en los tests no verbales. Esta pregunta le llevará no solamente a buscar una explicación coherente, sino también a plantear un modelo de análisis. En este sentido Bernstein, en una de sus primeras investigaciones, apuntará que existe una diferente orientación en la educación de la percepción respecto de los objetos.

Mientras unos niños son orientados al contenido, es decir a la apreciación de los atributos externos, otros son orientados a la estructura, es decir, a la apreciación de las propiedades internas del objeto.

El mismo lo explicitará de la siguiente manera:

> "La sensibilidad hacia la estructura de los objetos se define aquí como una función de la habilidad aprendida para responder a un objeto percibido y definido en términos de una matriz de relaciones. La sensibilidad hacia el contenido es una función de la habilidad aprendida para responder a los límites de un objeto más que a la matriz de relaciones e interrelaciones que mantiene con otros objetos"[71]. (1971;34)

De ahí que pueda deducirse que el aprendizaje de los procesos perceptivos respecto de los objetos, sea diferente y dé lugar a estructuras de razonamiento distintas.

Sin embargo, Bernstein se pregunta cuál es el condicionante subyacente que motiva en los niños un tipo u otro de orientación perceptiva. El condicionante subyacente, según Bernstein, es el medio social en el que se desarrollará el niño.

El medio social, Bernstein lo planteará en términos de clase social[72],tomando como referencia las relaciones que se desarrollan en dos clases.: la clase media -especialmente, la

---

BERNSTEIN, B. (1990).La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid.

[71] Puede verse el capítulo dedicado a este tema:

BERNSTEIN, B. (1958). "Algunos condicionantes sociológicos de la percepción" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol. I. Ed.Akal Universitaria, Madrid. Págs. 33-51.

[72] Bernstein, aunque se encuentra influido por la teoría marxista, utiliza básicamente la idea expuesta en La división social del trabajo de Durkheim (1893). Aunque donde más se evidencia esta influencia es en la exposición del concepto de rol que aparece en el artículo: "Aproximación socio-lingüística a la socialización: con algunas referencias a la educabilidad"(1971).

Los conceptos inter e intra son tomados de Vigotski. Vigotski habla de las relaciones interpsicológicas y de las relaciones intrapsicológicas. Observamos pues que este concepto es generalizado por Bersntein que lo aplica a diversos aspectos, unos de los cuales acabamos de mencionar.

nueva clase media- y la clase obrera. Las relaciones intra-clases, -en el interior de la clase social-, e inter-clases, -entre clases sociales-, serán analizadas mediante un objeto que "susceptible de medición" como es el lenguaje.
Por lo tanto: clase social, lenguaje y estructura de la percepción psicológica, serán los tres elementos que Bernstein va a intentar relacionar en la mayoría de sus investigaciones.

3.1.4. Algunos condicionantes sociológicos de carácter diferenciador en la relación intra-clases.

Tal como Bernstein afirmará, las relaciones en el interior de las clases, centradas especialmente en la observación del núcleo familiar, se basarán en una concepción mediatizada del logro, en las características psicológicas personales y en las disposiciones que el grupo calificará como relevantes. A este fin, el comportamiento individual se orientará hacia la adquisición de ciertos valores que potenciarán la peculiaridad individual o la homogeneización social.

Bernstein (1958)[73] así lo refiere en los tres aspectos siguientes:

"1.Conciencia de la importancia de las relaciones entre medios y fines y de los atributos cognitivos y disposicionales relevantes.
2.Disciplina para orientar el comportamiento hacia ciertos valores pero con un estímulo especial a la diferenciación entre ellos.
3.La habilidad para adoptar medidas apropiadas para implementar el logro de fines distantes por medio de una cadena de medios-fines". (1971;35)

El niño de clase media -especialmente de las nuevas clases medias- a diferencia de los de la clase obrera crecerá en una estructura ordenada y racional en la que su experiencia será organizada tempranamente. Las orientaciones serán permanentemente explícitas y tendrán como objetivo la consecución de fines distantes en el tiempo lo cual generará un sistema estable de recompensas y castigos dentro del núcleo familiar.

Otro de los valores fundamentales de esta clase será la estimulación verbal del niño. Bernstein considerará la palabra como una "mediación" en la expresión del sentimiento, que

[73] El planteamiento que Bersntein hace sobre el lenguaje responde a un modelo que plantea que el estudio del lenguaje debe hacerse desde una postura socio-antropológica, atendiendo muy especialmente al uso que los hablantes del lenguaje hacen de él, así como a la gran capacidad connativa que muestra. Esta corriente se da en oposición a los que preconizan la existencia de una gramática universal puesta en relieve por Chomsky. Una de las principales críticas que los lingüístas antropológicos hacen de esta gramática es la imposibilidad de predecir a través de los universales lingüísticos las intenciones, afectos y emociones que se transmiten a través del lenguaje.

Atkinson(1985) dirá que el lenguaje es por excelencia el medio de la construcción social de la realidad. Asimismo ratificará la idea de que Bersntein nunca entendió el lenguaje en términos de categorías lingüísticas estrictas. El lenguaje o el lenguaje-uso,es entendido en el contexto del orden moral, roles sociales valores, modos de control social y ejercicios de poder, el orden de los significados y de la experiencia, aunque lo cierto es, según el propio Atkinson, que las relaciones sociales se transmiten en términos de un cierto orden sintáctico y de selección léxica.

Véase BERNSTEIN, B.(1985) "Algunos determinantes sociológicos de la percepción" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

ATKINSON, P. (1985). Language, structure and reproduction. An introduction to the sociology of B.Bersntein. Methuen, London.

además goza de reconocimiento social. Este concepto puede ser entendido desde dos ámbitos diferentes: por una parte la presión ejercida sobre el niño a fin de que este verbalice sus sentimientos, su percepción particular del mundo y de los objetos, por la otra el reconocimiento social, es decir lo que el grupo reconoce como propio o im-propio y en este sentido adquiere la capacidad de determinar lo que es relevante. De este modo la palabra se constituye en un elemento mediatizador en la formación del pensamiento.

Las claves de este razonamiento, insistirá Bernstein, se encuentran en los significados de las palabras y en el tipo de lenguaje-uso. Bernstein (1989) lo expondrá en los siguientes términos:

> "El lenguaje existe en relación con un deseo de expresar y comunicar, consecuentemente, el modo de la estructura de un lenguaje refleja la forma particular de estructuración del sentimiento y de este modo los propios medios de interacción y respuesta al medio ambiente".(1971;36)

En este deseo de acentuar la individualidad, el lenguaje es permanentemente utilizado en la expresión del sentimiento, de las cualificaciones personales, que el niño capta y estimulado por este deseo de gratificación que le suponen, a su vez, él se convierte en un elemento dinámico que las reclama.

Por lo tanto, en estos casos, la estructura social promueve, desde el primer momento, una amplia gama de respuestas verbales discriminantes que le permiten no solamente actuar con los objetos de su entorno, sino acercarse a ellos desde una perspectiva psicológica social determinada.

De este modo la curiosidad aumenta, y el conocimiento de los objetos de su alrededor se convierte en un punto de partida para la exploración de mundos nuevos.

Consecuentemente, según Bernstein, es el tipo de relación con el medio social la que fomentará una determinada ordenación espacio-temporal de los objetos en la conciencia, orientando desde el primer momento la aparición de conceptos interpretativos primitivos, predisponiéndolo para que, más tarde, llegue a la ordenación de las relaciones simbólicas.

En el caso del niño de clase obrera, la estructura familiar está menos organizada formalmente. Aunque la autoridad es explícita, los valores que expresa y el tipo de relación no dan lugar a la captación ordenada de los objetos.

La perspectiva vital de estas familias está básicamente enfocada hacia la actividad presente, sin que interiormente logren entenderse las relaciones que pueden establecerse entre el presente inmediato y la consecución de fines distantes, por lo tanto el sistema de recompensas y castigos será mucho más arbitrario.

Este entorno limitará la percepción del niño en desarrollo. El lenguaje entre la madre y el niño será más concreto, tangible, visual y el sentimiento se comunicará por medios no verbales. El mismo Bernstein expresará que la naturaleza del lenguaje uso limitará la comunicación verbal de sentimientos llegando a la conclusión que:

"La diferenciación emotiva y cognitiva del niño de clase obrera es comparativamente menos desarrollada, y las indicaciones a las que responde en el entorno serán principalmente de un orden diferente cualitativamente. Es sensible al contenido de los objetos"[74] (1971;43).

A partir de los puntos anteriores es posible suponer que el mundo de las representaciones y del lenguaje del niño de clase obrera entre en conflicto con el orden de las representaciones y del lenguaje escolar, de ahí su resistencia al medio, su falta de motivación, su falta de expectativas, factores todos ellos que conducen al fracaso.

El problema radica, tal como lo indica Bernstein, en ese intento de instaurar un uso diferente del lenguaje y de cambiar el orden de la comunicación, ya que constituye un intento de cambiar su sistema básico de percepción.

3.1.5. Lenguaje público, lenguaje formal

Anteriormente hemos visto cómo los niños en el aprendizaje de su proceso de socialización aprendían también a conocer y a ordenar el mundo exterior de una manera determinada y además lo hacían mediante un tipo de lenguaje-uso que, a su vez, podía condicionar la percepción de la realidad. Básicamente Bernstein a partir de esta concepción, estableció dos tipos de lenguaje-uso: el lenguaje público, -propio de la clase obrera baja- y el lenguaje formal -propio de la nueva clase media[75]

Podemos preguntarnos qué criterios sigue Bernstein para realizar la distinción anterior, o mejor dicho, en qué medida los condicionantes sociológicos anteriores y sus diferentes sistemas de aprehender la realidad pueden condicionar un determinado tipo de lenguaje.

En un principio, Bernstein argumentó la diferencia entre dos tipos de lenguaje basándose en criterios estrictamente lingüísticos[76]Así las características del lenguaje público tal como las enumera Bernstein son las siguientes:

1. Frases cortas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, una construcción sintáctica pobre.
2. Uso simple y repetitivo de conjunciones.
3. Uso frecuente de órdenes y preguntas cortas.
4. Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios.
5. Uso infrecuente de pronombres personales como sujetos.
6. Afirmaciones formuladas como cuestiones implícitas
7. Afirmaciones categóricas del tipo:" haz lo que te digo"

[74] Véase BERNSTEIN, B. (1958)."Algunos determinantes sociológicos de la percepción" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol. I. Ed. Akal Universitaria, Madrid. Págs.33-51.
[75] Bernstein hace hincapié en la nueva clase media refiriéndose especialmente a aquel sector que se dedica a la producción o reproducción del control simbólico.
[76] Bernstein apoya estas conclusiones en trabajos anteriores como por ejemplo el de Templin y Mildred C. (1957), Hoggart, R. (1957), Schatzman, L. y Strauss A. (1955), Bossard, J.H.S. (1945), Khater, R.M. (1955), Lennenberg, E.H. (1953), entre otros. Todos ellos han realizado estudios en el campo de la producción textual y de las diferentes clases sociales. Para más información véase el artículo: "Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística".

8. Selección individual de frases idiomáticas
9. El simbolismo es de un bajo orden de generalidad.
10.Es un lenguaje de significado implícito.

Mientras que las características enunciadas por Bernstein del lenguaje formal son las siguientes:
1.Orden gramatical exacto.
2.Las modificaciones lógicas y el énfasis son mediados a través de una construcción de frases gramaticalmente complejas, en especial a través del uso de una gran variedad de conjunciones y proposiciones relativas.
3.Uso frecuente de preposiciones que indican relaciones lógicas, otras que expresan contigüidad temporal y espacial.
4.Uso frecuente de pronombres impersonales.
5.Selección discriminatoria de entre una gama de adjetivos y de adverbios.

Bernstein insiste en que el lenguaje público no es necesariamente el resultado de un vocabulario limitado sino que surge como consecuencia de una sensibilidad hacia un modo de organizar la experiencia. Así el lenguaje es uno de los medios de iniciar, sintetizar, reforzar maneras de pensar, de sentir y de compartir que están relacionadas funcionalmente con el grupo social, donde ciertas ideas y generalizaciones son más facilitadas que otras. En ningún caso, Bernstein hace afirmaciones que conlleven implícitamente algún tipo de menosprecio hacia el lenguaje público del que habitualmente ha sido acusado. La valoración que hace de este tipo de lenguaje queda perfectamente reflejada en la cita siguiente:

> "El lenguaje público tiene su propia estética, una simplicidad y franqueza en la expresión, es emocionalmente viril, sentencioso, poderoso y una variedad metafórica de considerable fuerza y conveniencia. Algunos ejemplos tomados de las escuelas de este país tienen una belleza que muchos escritores envidiarían. Es un lenguaje que simboliza la tradición y una forma de relación social en la que el individuo es considerado como un fin. Sustituir simplemente el lenguaje formal es separar al individuo de sus relaciones tradicionales y quizás aliernarle de ellas" (1971;66)[77]

Bajo la denominación lenguaje público, subyacen toda una serie de características que tienen relación, no con el lenguaje propiamente dicho, sino con las consecuencias derivadas de su uso, de entre las cuales, Bernstein cita las siguientes:

1. En el lenguaje público la calificación individual crea un lenguaje de significado implícito.

2. Es un medio de generar calificaciones sociales no individuales. El individuo aprende desde una edad temprana con una forma lingüística que maximiza los medios de producir símbolos más bien sociales que individuales.

3. Los propios medios de comunicación no permiten e incluso desalientan las respuestas cognitivas y afectivas diferenciadas individualmente. No es un medio para verbalizar de un modo relativamente preciso la experiencia de la separación y de la diferencia.

[77] BERNSTEIN, B. (1959): "Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Ed. Akal Universitaria, Madrid, págs.51-69.

4. La forma lingüística orienta al hablante hacia un orden causal relativamente bajo, hacia conceptos descriptivos más que hacia conceptos analíticos.

5. Refuerza una intensa relación inclusiva, el individuo exhibirá, a través de una variedad de actividades, un poderoso sentido de confianza y lealtad hacia el grupo, sus formas y sus aspiraciones, a costa de la exclusión y quizá el conflicto con otros grupos sociales que poseen una forma lingüística diferente con la que simbolizan sus convenios sociales. La estructura del lenguaje público inhibe la expresión verbal de aquellas experiencias de diferencia que aislarían al individuo de su grupo y canaliza los estados cognitivos y afectivos que pudieran convertirse en amenaza potencial.

6. La curiosidad está limitada por el bajo nivel de conceptuación fomentado por esta forma de lenguaje-uso, la preocupación por lo inmediato impide el desarrollo de una experiencia reflexiva. Se produce también un bajo orden de causalidad, un desinterés por los procesos, una preferencia a ser estimulado por y responder a lo que está inmediatamente dado más que a establecer una matriz de relaciones. Como última característica Bernstein destaca que es la forma lingüística la que tenderá a minimizar la experiencia de culpabilidad con respecto a clases particulares de situaciones, permitiendo así una variedad de conductas y aprendizajes antisociales al separar la responsabilidad y la culpabilidad individual de los juicios evaluativos de la conducta ejecutada[78].

3.1.6. La investigación empírica en Bernstein

El corpus teórico de Bernstein se apoya en varias investigaciones empíricas en las que intenta demostrar cómo los modos de habla están relacionados con diferentes grupos de estatus -entendido el término como clase o grupo social- y lo que es más importante, para mostrar que la orientación de los dos tipos de estructuras lingüísticas son independientes de la inteligencia no verbal.

En una de sus primeras investigaciones predijo que el grupo de clase obrera obtendría unos resultados en lenguaje muy inferiores a los obtenidos en los tests de inteligencia no verbal.

Para ello, se seleccionaron dos grupos sociales extremos. Uno de los grupos estaba formado por sesenta y un sujetos de entre quince y dieciocho años, elegidos según su nivel educativo, origen social general, ocupación y sexo. Estos estaban empleados como mensajeros pero ninguno de ellos habían estado en una grammar school. Este grupo pertenecía a la clase obrera.

El segundo grupo estaba formado por cuarenta y cinco sujetos elegidos en función de

[78] Debemos observar como insistentemente, Bersntein intenta asociar un tipo de lenguaje-uso a una clase social determinada. Bersntein utiliza el término clase en lugar del término estatus. Este último aparece referido poquísimas veces en toda su obra, y además queda diluido inmediatamente por el contexto. Si se desea más información léase el artículo:" lenguaje y clase social"

Atkinson (1985) concluye que en el lenguaje público la autoridad es implícita en los roles adscritos y en las posiciones en el interior de la familia. El lenguaje público dirá que es la expresión de la autoridad. En el lenguaje formal, las lógicas y complejas relaciones son articuladas y las intenciones y sensibilidades personales son exploradas. Se diría que este tipo de lenguaje constituye la expresión de la identidad.

la edad y del sexo del primer grupo y todos eran al menos de una de las escuelas privadas más importantes. A este grupo, Bernstein lo llamó escuela privada.

A los dos grupos se les dio el test de matrices progresivas de Raven de 1938. Este test mide la inteligencia no verbal, además se les dio la escala de vocabulario FormaI de Mill Hill. Luego posteriormente se hizo una sesión grabada acerca del tema: "la abolición de la pena de muerte".

Los resultados fueron los siguientes: respecto al primer grupo, a los intervalos más altos del test de matrices, les correspondió una media en lenguaje más baja. Para el grupo de escuela privada la relación entre las medias de ambos test fueron diferentes, en todos los intervalos los resultados medios estaban muy igualados en ambos tests. Bernstein concluyó que podía existir relación entre las medidas de inteligencia verbales y no-verbales para los dos grupos sociales estudiados. Se confirmó que los resultados de lenguaje del grupo de clase obrera son bajos con respecto al resultado en los intervalos más altos de las matrices y esta relación, no se dio en el grupo de escuela privada.

Otra de las referencias que utiliza para las valoraciones de las pruebas empíricas es la obra de Iona y Peter Opie: "El saber y el lenguaje de los niños escolares"[79].

Esta obra nos proporciona un estudio más sistemático y bien documentado de los procesos de habla, los cuales según sus autores,son una función de un tipo particular de subcultura.

En esta investigación se considera que hay una interacción dinámica entre la forma de habla aprendida, las experiencias organizadas por ella y la conducta subsiguiente. La experiencia del hablante está condicionada y diferenciada por y a través de su lenguaje. Así el lenguaje hablado es un proceso y es un fenómeno procesador además de constituir el medio principal por el cual un individuo autorregula su propia conducta.

Bernstein, procederá a realizar un segundo análisis de las producciones lingüísticas obtenidas en la sesión de discusión sobre "la abolición de la pena de muerte", partiendo del supuesto que, a partir de una determinada producción lingüística podría intuirse la forma de conocer y relacionarse de los individuos, lo cual a su vez condicionaría el tipo de lenguaje-uso. Esta idea podría ratificarse en la siguiente cita:

> "el análisis del típico modo aprendido de habla dominante debería proporcionar importantes intuiciones acerca de los efectos psicológicos del procesamiento lingüístico y las interrelaciones con la estructura social, lo cual condiciona y limita la forma del uso"(1971;80)[80].

---

[79] Este libro presenta la recopilación detallada del saber oral del niño pequeño y del adolescente de menor edad en la Gran Bretaña. El material fue reunido casi en su totalidad por parte de profesores de setenta escuelas gratuitas durante los años 50. Este material se encuentra clasificado bajo epígrafes como "astucia", "partidismo", "el niño y la autoridad", "el código de la legislación oral".

OPIE,I. y P. (1959). El saber y el lenguaje de los niños escolares. Claredon Press, London.

[80] Esta cita procede del artículo: "Una revisión de "the Lore and Language of schoolchildren" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I. Ed. Akal Universitaria. Madrid, págs 79-83. No hemos podido determinar con exactitud la fecha de este pequeño artículo pero creemos que fue escrito alrededor del año 1962.

Respecto de esta investigación, Bernstein hace las siguientes observaciones: 1. El lenguaje utilizado por los niños en el grupo de iguales tiene todos los rasgos del habla antigua, practicada y bien organizada.
2. El habla no es creada especialmente por el niño, excepto los innovadores que son los que organizan sus propias secuencias. La tarea del niño consiste en aprender cuándo y cómo aplicar apropiada y hábilmente la secuencia. Lo que cuenta es la opción correcta de la situación.
3. Cuando el niño adquiere el lenguaje no solamente aprende a emitir y a responder a señales expresivas que indican su adecuación al medio socio-cultural.
4. El lenguaje no facilita la única verbalización del propósito subjetivo. Su uso refuerza la solidaridad con el grupo, sus funciones y objetivos.
5. Debido a que el habla es pública, el lenguaje toma su punto de referencia del grupo y no del individuo, los términos son globales, directos, concretos y se refieren más bien a una clase de contenidos que a un contenido específico. Es un lenguaje impersonal. Es precisamente este factor el que le permite operar al joven o al niño con términos rudos e insensibles, e incluso le protege del sentimiento de responsabilidad o culpabilidad.
6. Esta impersonalidad facilita la adhesión rígida a standards y a la ritualización propios de una solidaridad mecánica, casi tribal.

Posteriormente además de comparar los resultados de los test de inteligencia verbal y no verbal, Bernstein procedió a analizar una muestra de los discursos. Las medidas las efectuó en base a los siguientes elementos:
1. Número de palabras.
2. Número de sílabas.
3. Velocidad de articulación, excluyendo las pausas.
4. El número medio de palabras por pausa.
5. La duración media de las pausas por cada palabra emitida.
6. La longitud media de las palabras en número de sílabas. Se ignoraron las pausas de menos de 0,25 segundos.

Esta clasificación se basó en un trabajo que anteriormente la Dra Goldman-Eisler[81]del Departamento de Fonética del University College of London había realizado.

En esta nueva valoración, Bernstein obtiene los siguientes resultados:

1. Halla diferencias sociales globales. Los sujetos de clase obrera utilizan frases más largas, emplean menos pausas y utilizan palabras más cortas.
2. En el seno del grupo de clase media, el subgrupo con superior inteligencia verbal utiliza frases de mayor extensión, una mayor velocidad en la articulación y además utilizan palabras más largas.
3.Dentro del grupo obrero, encuentra un subgrupo con el perfil medio de CI que emplea

---

El término solidaridad mecánica aparece acuñado por Durkheim en contraposición al de solidaridad orgánica propia de las sociedades modernas con una fuerte división del trabajo en su interior. Sin embargo, la influencia de Durkheim se acentuará espectacularmente en la distinción de roles dentro del ámbito familiar.

[81] Goldman-Eisler halló que los fenómenos de duda asociados a intervenciones cortas eran de incertidumbre y los tipos de construcción verbal ofrecían una excitante aproximación al análisis del habla de B.Bernstein.

menos tiempo en las pausas.

Bernstein hizo un segundo análisis de las mismas pruebas observando los puntos que detallaremos a continuación:
1. El tipo de subordinación utilizada.
2. La complejidad del grupo verbal -número de unidades de grupos verbales excluyendo la negación adverbial-
3. Uso de la voz pasiva.
4. Adverbios poco frecuentes.
5. Preposiciones.
6. Conjunciones.
7. Pronombres personales.

Los resultados fueron interpretados en términos de códigos lingüísticos. Bernstein constató que la orientación del discurso hacia los dos códigos y los procesos de construcción verbal que implican son independientes de la inteligencia medida en los tests y que en todo caso, los grupos de clase difieren en términos de nivel de estructura y léxico desde el que hacen las elecciones. Así Bernstein realizó las siguientes observaciones:

1. Los grupos de clase media utilizan en mayor proporción los siguientes elementos:
-subordinaciones
-grupos verbales complejos
-adjetivos poco frecuentes
-adverbios poco frecuentes
-conjunciones poco frecuentes
-"de" en tanto que porcentaje de la suma de las preposiciones "de", "en" y "dentro" -"yo" en tanto que porcentaje de todos los pronombres personales
-"yo" en tanto que porcentaje del número total de palabras
-"yo" en tanto que porcentaje del total de pronombres elegidos.

2.Los grupos de procedencia obrera utilizan en mayor proporción los siguientes elementos:
-pronombres personales
-"tú","vosotros" y "ellos" conjuntamente, en tanto que porcentaje de pronombres -"tú","vosotros" y "ellos" conjuntamente, en tanto que porcentaje del total de pronombres elegidos
-"tú", "vosotros" y "ellos" conjuntamente, en tanto que proporción del número total de palabras -secuencias sociocéntricas

A pesar de todo, Bernstein concluye este análisis con reservas alegando que los análisis anteriores deberían ser aplicados a una muestra más amplia.

Estos análisis conjuntamente con las nociones de lenguaje público y lenguaje formal propician que Bernstein formule la teoría de los códigos.

Además de las investigaciones que acabamos de citar, Bernstein colabora en o dirige otras, siendo conocidas las llevadas a cabo por Adlam (1977), Lineker (1977) y Dalhberg (1985), Rodríguez Illera (1985) entre otros.

Todas estas investigaciones recogen algunos de los aspectos de la teoría de Bernstein e intentan ratificarlo mediante una prueba empírica.

Adlam (1977)[82] investiga la realización del código en diferentes contextos, para ello utiliza las tarjetas postales de los Trotin. En este caso se pide a los niños que relaten la historia que observan en las tarjetas. La finalidad es ver si los niños producen significados contexto-dependientes o contexto-independientes, también cómo los niños de clase media son socializados en el código elaborado.

Adlam realiza una interpretación de la teoría de Bernstein e insiste en la idea que la orientación de los niños hacia el lenguaje se produce primeramente en la familia y es inicialmente determinado por las relaciones que existen allí dentro, por lo tanto los modelos de comunicación a los que es sometido reflejan la relación social en la familia y proporcionan una posible base para interpretar el mundo.

Consecuentemente también en este caso el código es visto como un principio de naturaleza semántica integrado en un contexto de realización.

También insiste en los cuatro contextos propuestos por Bernstein, además le añade un nuevo matiz al término, en el sentido de que el contexto también puede ser utilizado para describir situaciones locales. Precisa además que en el caso del código restringido las marcas en un contexto de control pueden diferir de las de un contexto instruccional.

Además coincide con Bernstein en que el habla explícita es de naturaleza universal porque el sentido del significado se encuentra más universalmente disponible para más oyentes. El habla implícita puede ser también llamada particularista, en el sentido de que el hablante debe de poseer algún conocimiento o una historia común o un contexto inmediato que le permita decodificar el mensaje.

Referente al mito de la privación lingüística, Adlam dice que no se puede considerar "privado" un niño lingüísticamente si su lengua no es la de la escuela, o si los contextos en los cuales usa dicho lenguaje están ausentes de dicho medio.

Adlam realiza dos tipos de análisis de las producciones, el lingüístico y el de la calificación por categorías. Referente al lingüístico analiza la habilidad verbal, realizando el recuento del número total de palabras para cada grupo. Además tiene en cuenta el número de nombres utilizados como sujeto, los pronombres anafóricos, los de tercera persona, los determinantes, los ordinales y los indefinidos además de las cláusulas de relativo. Referente a la calificación por categorías de significado, cuatro son los tipos expresados: la localización, la relación, la acción y la elaboración.

Lineker (1977)[83] realiza un trabajo parecido. En este caso los chicos deben explicar el juego del escondite a partir de unas imágenes. El objetivo es comprobar qué tipo de significados producen. En el caso de los contexto-dependientes los niños realizan

[82] ADLAM, D. (1977). Code in context. Ed. Routledge & Kegan Paul, London.
[83] LINEKER, L. (1977). "The instructional context" en Code in contex t. Ed. Routledge and Kegan Paul. London.

descripciones de la situación, mientras que en el caso de los contexto-independientes los niños exponen las reglas que pueden posibilitar el juego en cualquier situación. Esta investigación pretende evidenciar cómo reconocen -reglas de reconocimiento- y cómo conceptualizan -reglas de realización-, la demanda de la tarea.

Dalhberg (1985)[84] es otra de las investigadoras que ha trabajado bajo la dirección de Bernstein. En 1985 finaliza su tesis doctoral que tiene por título *Context and the child's orientation to meaning.*

Dalhberg investiga la orientación al significado. Al igual que Bernstein clasifica los significados en privilegiados y privilegiantes. Los privilegiados son los que actúan selectivamente en el contexto. Este tipo de relaciones recibe el nombre de relaciones intracontextuales. Los privilegiantes son los que actúan a nivel intracontextual y son los que mantienen relación con la distribución del poder en sociedad.

Dicha autora utiliza el paralelismo entre significados universalistas y contexto-independientes y particularistas y contexto-dependientes. Además utiliza las tres reglas que, según Bernstein, regulan la relación social: estas son las de jerarquía, las de secuencia y las de criterios.

Este marco teórico es aplicado por Dalhberg a la relación entre la orientación al significado dependiente de la familia y la orientación al significado en el proceso de transmisión de las prácticas educativas en la socialización pública.

La investigación es realizada con niños de ocho años a los que se les pide clasificar una lista de profesiones habituales en la vida cotidiana. Primero pide a los niños que las clasifiquen espontáneamente, luego mantiene una conversación con ellos con el fin de evidenciar las cuestiones relevantes que pueden afectar la clasificación y finalmente el entrevistador proporciona una clasificación y el entrevistado debe encontrar los criterios utilizados..

Daniels (1988)[85] ha analizado la relación entre los distintos valores de clasificación y enmarcamiento, reglas de reconocimiento y de realización y diferentes especializaciones de significados. Daniels ha demostrado que en escuelas con diferentes valores de clasificación y enmarcamiento, los niños utilizaban diferentes reglas de reconocimiento y realización para distinguir entre textos científicos y artísticos.

Finalmente, también Holland (1985)[86] utiliza en su tesis doctoral la caracterización distintiva de Bernstein entre la vieja clase media y la nueva clase media y sus relaciones con

---

[84] DALHBERG, G. (1985). Context and the child's orientations to meaning.. Institute of Education. Department of Educational Research. CWK Gleerup, Stockolm.

[85] DANIELS, H.R.J. (1988). "An enquiry into different forms of special school organisation, pedagogic practice and pupil discrimination" C.O.R.E. 12.

DANIELS, H.R.J. (1989). "Visual displays as tacit realys of the structure of pedagogic practice". British Journal of the sociology of Education. N.10, págs. 123-140.

[86] HOLLAND, J. (1985). Gender and class: adolescent conceptions of the division of labour. Thesis. Institute of Education of University of London.

Es importante reseñar que en nuestro país existe una línea de investigación dirigida por J. L. Rodriguez Illera de la cual nos ocuparemos al final de este capítulo.

el campo de la producción y del control simbólico. La nueva clase media mantiene una relación indirecta con los significados y las formas de la producción y directa con los significados y las formas de reproducción cultural. Holland expresa que este grupo controla las formas de comunicación y transmisión de los sistemas de clasificación. La ideología de dicho grupo está basada en la persona y en su forma de socialización.

3.2. Códigos, clases sociales y pedagogías: la evolución interna de la teoría bernsteiniana

3.2.1. La teoría de los códigos

Influido posiblemente por los hallazgos encontrados en sus investigaciones empíricas anteriores, especialmente en lo que se refiere al lenguaje público y al lenguaje formal y preocupado por describir las formas de comunicación y sus funciones reguladoras, Bernstein formula en el 1962 una primera definición de código. Esta primera definición la expresa en términos de predicción. Es decir, se trata de poder predecir qué elementos sintácticos utilizará el hablante para organizar el significado a comunicar. Así distingue entre dos tipos de código: código restringido y código elaborado. Su nivel de análisis se sitúa en las formas de realización (performance), es decir, se trata de analizar cómo los conjuntos de relaciones sociales en los que las personas estaban inmersos operaban de manera selectiva sobre lo que se elegía de entre los recursos lingüísticos comunes.

Así aparece formulado el concepto código en su artículo: "códigos lingüísticos, fenómenos de indecisión e inteligencia" (1962)[87]:

> "pueden definirse, a nivel lingüístico, en términos de probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar su significado". En el caso del código elaborado el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente reducida. En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa enormemente"(1971;85).

De acuerdo con esta definición Bernstein establece dos tipos de código: el código restringido y el código elaborado. Deberá entenderse, según la definición, que en el código restringido el hablante dispondrá de una gama reducida de alternativas léxico-sintácticas para expresar el significado, en consecuencia las probabilidades de acierto en la predicción serán elevadas. En el código elaborado, el número de alternativas de entre las cuales elegir para expresar el significado será mucho mayor, con lo cual las probabilidades de acierto en la predicción serán menores.

De esta definición se siguen dos consecuencias dispares. Por una parte, la falta aparente de rigor científico que presenta, por la otra, el aprovechamiento que algunos investigadores americanos procedentes de distintas disciplinas hacen de este concepto. Dichos investigadores, tal como hemos dicho al inicio de este capítulo, intentan buscar algún

[87] BERNSTEIN, B. (1962). "Códigos lingüísticos: fenómenos de indecisión e inteligencia" en Clases, códigos y control.Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.Vol I. Ed. Akal Universitaria, Madrid, págs 84-100.

tipo de explicación al fracaso que determinados niños sufren en la escuela, y entonces asimilan la teoría de Bernstein a la del déficit, muy en boga, por otra parte, en aquellos momentos. Según estas investigaciones, el fracaso escolar es debido a que los niños son deficitarios en cuanto a bagaje lingüístico. Ciertamente, algún tipo de relación existe entre la lengua y el éxito escolar, pero también es cierto que no puede ser enunciado de forma tan simplista.

De esta manera, Bernstein pasó a ser conocido por la teoría del déficit, hecho que le valió, no solamente duras críticas como la de Sttubs o Lavob[88]sino ser absolutamente ignorado por parte de los teóricos posteriores.

Evidentemente Bernstein salió al paso de tales afirmaciones aclarando que nunca, en su teoría de los códigos, quiso dar a entender que unos niños presentarán déficits culturales o intelectuales, sino que, en todo caso, desde el punto de vista social, unos significados eran más valorados que otros y que la escuela concedía un lugar de privilegio a todo lo que tuviera relación con el código elaborado.

Lo que sí parece sorprendente es la fragmentación que sufrió el concepto código desde el primer momento. Por ejemplo, en el mismo artículo, y puesto a continuación de lo que hemos citado anteriormente, encontramos lo siguiente:

> "A nivel psicológico se pueden diferenciar los códigos en función de cómo cada uno de ellos facilita (código elaborado) o inhibe (código restringido) la expresión simbólica de las intenciones bajo una forma verbal explícita. Sugiero que la conducta expresada por estos códigos desarrollará diferentes modos de auto-regulación y de ese modo diferentes formas de orientación. Los propios códigos son funciones de una forma particular de relación social o, más generalemente cualidades de la estructura social"(1971;85)[89].

¿Qué quiere decir Bernstein con: la expresión simbólica de las intenciones?, ¿por qué dice que los códigos desarrollarán diferentes modos de auto-regulación?, ¿Qué relación mantienen la predictibilidad lingüística y las funciones de una forma particular de relación social?

Después de valorada la definición se hace especialmente difícil inclinar el análisis del lado lingüístico, aunque cierto es que el código se valora por sus manifestaciones lingüísticas, léxicas y sintácticas.

---

[88] Lo que no acaba de entenderse son lasduras críticas de Lavob a Bernstein. Ambas líneas de trabajo no coinciden ya que mientras Bernstein trabaja en el ámbito de las transmisiones culturales vistas a través de la óptica del lenguaje, Lavob trabaja en la lingü'istica de la variación.

Por otra parte, Stubbs en su obra "El llenguatge i l'escola" (1982) da la impresión de confundir el concepto código con el concepto dialecto en el sentido de que, permanentemente, reitera que el problema se sitúa en el hecho de que los maestros solamente valoran positivamente el lenguaje estándard. La cita que exponemos a continuación es una muestra de este error:

Las formulaciones que afirman que ciertas variedades de lenguaje (dialectos) son "deficientes" y que en consecuencia causan deficiencias cognitivas son totalmente incoherentes. Una de las falacias lógicas más importantes deriva, pues, del hecho de ver la lengua como causa del éxito o del fracaso escolar".

[89] BERNSTEIN, B. (1962): "Códigos lingüísticos: fenómenos de indecisión e inteligencia" en Clases, códigos y control:.Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I.Ed.Akal Universitaria, Madrid, págs 84-100.

Cuando Bernstein habla de la "expresión simbólica de las intenciones" es seguro que conoce la teoría de Vigotski y la de G.H Mead[90].

En Vigotski la palabra es el instrumento que media entre el hombre y la sociedad, lo que facilita lo que él llama las relaciones interpsicológicas, y además por su carácter simbólico es la principal coadyuvante del desarrollo de las funciones psíquicas superiores o lo que el define como relaciones intrapsicológicas.

Por otra parte, según Mead, tiene su fundamento en la interacción social. Por este motivo Bernstein concede a la palabra una capacidad de regulación conductual, de auto-regulación, para ser más precisos, lo cual significa adaptar permanentemente la conducta a los requerimientos del grupo.

Sin embargo, hay que dar por seguro que no todos los grupos mantienen los mismos requerimientos -hecho que puede ser explicado en términos de clase social-, sino que unos requerimientos prevalecen sobre otros, y es en función de estos requerimientos como las personas van adquiriendo de manera tácita los significados que son relevantes. Muy posiblemente, en este punto ya estemos en condiciones de entender los motivos por los cuales los códigos son formas particulares de relación social: a diferentes formas de relación social, diferentes orientaciones al significado.

Como podemos observar la noción de código es mucho más amplia desde su primera formulación. En el mismo artículo: "Códigos lingüísticos: fenómenos de indecisión y de inteligencia" (1962), Bernstein propone toda una serie de argumentaciones sociológicas que facilitan la formación de los códigos. Dichas argumentaciones se inspiran en el tipo de relación social resultante del concepto de solidaridad, acuñado por Durkheim en "La división social del trabajo" (1893). Durkheim propone dos tipos de solidaridades: la solidaridad mecánica -propia de las sociedades con una división del trabajo simple- y la solidaridad orgánica -propia de las sociedades con una división del trabajo compleja-. Así, el código restringido se asimila a la solidaridad mecánica y el código elaborado a la solidaridad orgánica.

Para poner un ejemplo, podemos decir que los modos de comunicación rituales formados por un léxico y una estructura totalmente predecibles serían claros exponentes del código restringido. Además estos modos de comunicación supondrán la existencia de un gran número de identificaciones compartidas por sus miembros. La tendencia al habla se desarrolla

---

[90] MEAD, G. H. (1934) en su obra Espíritu, persona y sociedad. Ed. Paidós. Barcelona, expone los principios básicos del interaccionsmo simbólico basándose en la idea de que el hombre vive en un medio simbólico tanto como en un medio físico, en ella define el símbolo como un estímulo que tiene un significado aprendido y un valor para la gente, y la respuesta del hombre al símbolo se hace en términos de su significado y valor en lugar de en términos de estimulación física de los órganos sensoriales.

El lenguaje, según el mismo autor, no simboliza simplemente una situación u objeto que está allí, hace posible la existencia o la aparición de esa situación o de ese objeto, ya que es parte del mecanismo por el que la situación o el objeto se crean.

Bersntein integra esta teoría con la de Vigotski. De Vigotski toma la noción de instrumento para actuar sobre la sociedad. De Mead toma la noción de medio, en el que las personas se desarrollan y adquieren significado mediante el lenguaje.

desde intereses comunes que tienden a eliminar la necesidad de verbalización de los propósitos subjetivos. En consecuencia la planificación verbal tenderá a reducirse, y los componentes no-verbales de la comunicación serán muy importantes. La tendencia manifestada consistirá en reforzar la forma de relación social y el habla será concreta, descriptiva, más que analítica y abstracta.

En el caso del código elaborado aumenta la tensión sobre el individuo y el código, facilitando la construcción y el intercambio de símbolos muy específicos que privilegiarán el tipo de concepción individual en oposición a lo social. Esta necesidad de preeminencia de lo individual provocaría una elaboración estructural y léxica más alta, dado que los significados deberían hacerse más explícitos. En este caso el código fomenta las implicaciones de separación y diferencia.

A continuación Bernstein distingue entre significados universalistas y particularistas. Así pues, el código restringido será particularista con referencia al significado y a la estructura social que controla su comienzo, y universalista, ya que su uso depende de una forma de relación social. El código elaborado es universalista con respecto a la estructura social que controla su comienzo y particularista su modelo de habla.

Como podemos observar el concepto código aparece permanentemente unido al de estructura social. En las conclusiones de este mismo artículo insiste en esta misma idea: "Existen dos códigos: elaborado y restringido. Estos códigos se contemplan como funciones de diferentes estructuras sociales. Implican distintas orientaciones verbales que controlan los diferentes modos de autorregulación y los niveles de conducta cognitiva".(1971;99)

En un artículo posterior: "Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social" (1964)[91] Bernstein vuelve a hacer referencia específica a los códigos e insiste en la presión que el grupo social ejerce, no solamente sobre la construcción lingüística sino también en el qué se dice y en el cómo se dice, es decir sobre el significado que se transmite, tal como podemos constatar en la siguiente cita: "La forma particular que adopta la relación social actúa selectivamente sobre lo qué se dice, cuándo se dice y cómo se dice. La forma de la relación social regula las opciones que adoptan los hablantes tanto a nivel sintáctico como léxico".(1971;131)

Desde el punto de vista sociológico el sistema de lenguaje es una consecuencia de la relación social, lo que Bernstein llama "una cualidad de la estructura social". Los niños adquieren el significado de las palabras gracias a un proceso de negociación con el adulto. En este proceso de negociación, el adulto transmite al niño los significados que son relevantes para el grupo, de tal manera que, mientras el niño adquiere el lenguaje, aprende también los requisitos de su estructura social, que se convierten posteriormente en el sustrato de su propia experiencia.

De este modo, según Bernstein, la construcción verbal es el resultado de la orientación, asociación y organización determinada por la relación social. Este triple proceso actúa del modo siguiente: A emite una señal (construcción lingüística) hacia B.

[91] BERNSTEIN, B. (1964). "Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I. Akal Universitaria, Madrid, págs.125-147.

¿Qué hace B?

1º Examina el mensaje. Decodifica de acuerdo con un modelo de señales dominantes.

2º Lo asocia con los conocimientos que posee. Algunas señales del mensaje anterior pueden no ser relevantes.

3º De acuerdo con las señales dominantes realizará una elección.

4º Organización de la secuencia a transmitir. Construcción verbal.

A continuación reproducimos el esquema expuesto por Bernstein en este mismo artículo y que da perfecta cuenta del proceso del código:

Figura 3-3

Este esquema podría leerse de la siguiente manera: Del complejo mundo de los significados que contiene la estructura social, solamente algunos de ellos (los específicos) adquieren relevancia en las formas de relación social que se derivan del lugar que cada individuo ocupa en la división social del trabajo. Son precisamente estos órdenes específicos de significado los que orientan al código lingüístico, es decir, los que motivan,que los significados elegidos se realicen mediante una determinada construcción sintáctica.

Así pues, de manera indirecta, la construcción verbal cumplirá una serie de funciones que Bernstein interpretará en forma de contextos[92]que establecerán unos órdenes creados de significado que, a su vez, generarán unas realizaciones lingüísticas determinadas. Podríamos continuar diciendo que, a través de las realizaciones lingüísticas tendemos a evidenciar unos determinados órdenes de significado, previamente creados y que cumplen funciones de orientación y regulación de las conductas con respecto del grupo social que las motiva. Este tipo de conductas, realizadas a través de las manifestaciones lingüísticas indican la orientación de código seguida, determinada, a su vez, por el tipo de órdenes de significados específicos que se vehiculan a través la relación social.

Bernstein continúa matizando las implicaciones sociológicas y lingüísticas del concepto código a través de la definición del sistema de roles que se producen en el interior

[92] El término contexto es una reintrepretación que hace Bernstein del término funciones, anteriormente formulado por M.A.K. Halliday en Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. (1982), págs. 1-13.

Halliday propone en su obra siete funciones: -La instrumental en que el niño se da cuenta de que el lenguaje se usa como medio para que las cosas se realicen.

-La reguladora como medio de regulación de la conducta.

-La interaccional, el lenguaje como medio de interacción entre el yo y los demás.

-La personal, se refiere a la conciencia del lenguaje.

-La heurística como medio de investigación de la realidad.

-La imaginativa que permite crear un mundo a través del lenguaje.

-La representativa mediante la cual el niño se da cuenta de que puede transmitir un mensaje.

Tal como decíamos anteriormente,Bernstein reformula l esta teoría transformando las funciones de Halliday en cuatro contextos de socialización.;

-El contexto regulativo que representa las relaciones de autoridad en la que se hace consciente al niño del orden moral.

-El contexto instruccional en el cual el niño aprende la naturaleza objetiva de los objetos y adquiere diversas destrezas.

-El contexto imaginativo en el que se alienta al niño a experimentar y recrear su mundo en sus propios términos.

Finalmente tenemos los contextos interpersonales en los que el niño es consciente de sus estados afectivos y emocionales.

de la familia. Así distingue dos tipos de roles: abiertos y cerrados. Los roles abiertos serán los que se basan en una amplia gama de alternativas, es decir en la exploración de órdenes conceptuales complejos, mientras que los cerrados tendrán tendencia a desalentar la adquisición de los nuevos significados y en consecuencia el orden conceptual será mucho más bajo.

También los roles podrán ser adscritos y adquiridos. Los adscritos son aquellos que vienen determinados por la función que se realiza en el grupo social (padre, madre, sexo, edad). Los adquiridos son aquellos que provienen de la especificidad del propio individuo. Los sistemas de roles dan lugar a dos tipos de familias: posicionales y personales. Las posicionales tienen relación con un sistema de roles cerrado que, a su vez, provoca un sistema de comunicación cerrada. Los personales tienen relación con un sistema de roles abierto y con un sistema de comunicación abierto.

En 1990 después de un largo período de críticas,confusiones y malentendidos Bernstein revisa el concepto código. En la "nueva definición" que propone aparece reforzado el carácter semántico del concepto código tal como veremos en la siguiente cita:

> "Básicamente, es un movimiento que va desde el enunciado de definiciones basadas en indicadores lingüísticos a otras fundadas en la semántica subyacente. En ambos casos, se considera que la semántica subyacente es la reguladora de las realizaciones lingüísticas específicas"(1990;26)[93].

Tal como dirá Bernstein el código se convierte en un principio regulador, adquirido de forma tácita que selecciona e integra:
a) significados relevantes
b) formas de realización de los mismos
c) contextos evocadores

Por lo tanto el principio código dará por supuesto la existencia de una jerarquía de significados, de formas de comunicación así como la legitimidad o ilegitimidad de dichos

[93] BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid. Cap. I, págs 26-27.

Bernstein recibe una gran influencia en la elaboración de la teoría de los códigos de la antropóloga estructuralista Mary Douglas.

Mary DOUGLAS publica en 1966 Pureza y peligro: un análisis de los conceptos de contaminación y tabú. Ed. castellana (1973). Ed. Siglo XXI de España, Madrid.

En esta obra hace referencia a la clasificación de las categorías naturales, clases, sus relaciones arbitrarias y las consecuencias y anomalías que se producen en algunos casos en estos sistemas. Sin embargo, el punto más importante radica en la concepción de cultura que expone. Según Mary Douglas la cultura consiste en clases y categorías que definen personas, objetos y acontecimientos en términos de cosas propias. Estas clasificaciones son esencialmente arbitrarias, imposiciones culturales más bien que retratos de un orden natural. No existe una correspondencia perfecta entre el orden natural del mundo y el sistema cultural. Hay áreas de ambigüedad, anomalías, elementos intersticiales. La lógica de la clasificación lo resuelve todo en forma de puzzles culturales aislando las categorías o sacralizándolas. En otras palabras, los límites y categorías del sistema están preservados por una especie de cordón sanitario simbólico.

Desde la visión de una antropología del conocimiento se puede decir que, según Mary Douglas, si los nombres de las abstracciones están organizados en un sistema clasificatorio y forman un código perceptual, con cantidad de convenciones para mirar al mundo que son vinculantes y significan, los códigos son necesarios y posiblemente la precondición fundamental del conocimiento y del aprendizaje sistemático, además permiten a las personas definir relaciones fundamentales, lugares, tiempos y derechos, especular acerca del significado de los acontecimientos.

significados.

En esta revisión Bernstein formulará un nuevo principio mucho más abstracto que se basará en la unidad de análisis del código. La unidad de análisis será la relación entre contextos para lo cual formulará las reglas de reconocimiento y las reglas de realización, que a su vez regularán lo que debe producirse en el interior de los contextos.

Las reglas de reconocimiento son las que nos permitirán distinguir la especificidad de un contexto mientras que las de realización regularán la creación y la producción de relaciones especializadas en el interior de contextos.

De esta manera, la adopción del código elaborado o restringido dependerá de la "orientación hacia los significados" y estos a su vez de las prácticas especializadas en las que se basarán las producciones textuales.

Referente a la localización de los códigos, Bernstein sugiere que cuánto más sencilla sea la división del trabajo, más contacto habrá entre el individuo y la base material, más directa será la relación entre los significados y su base material y por lo tanto se dará una probabilidad más elevada de que se produzca el código restringido. Cuanto más compleja sea la división del trabajo, menos específica y local será la relación entre el individuo y su base material y en consecuencia mayor probabilidad habrá de que se dé un código elaborado.

En esta última definición, el código se verá como un macroprincipio que regulará la distribución del poder en la sociedad y la canalización de los principios de control,

Figura 3-4

Paralelamene se desarrollarán los principios de control:

Figura 3-5

Como vemos, el código se transforma en el principio que regula qué significados transmitir y cómo transmitirlos, y establece los principios que van a regir los contextos de comunicación que son los que a su vez indicarán el tipo de texto que debe producirse.

3.2.2. La teoría de los códigos desde un punto de vista interdisciplinar

Hemos dicho anteriormente que Bernstein en la formulación de su teoría se apoya en las concepciones de diferentes disciplinas, cuyo punto en común será la naturaleza social del hombre y a su vez la naturaleza social del lenguaje.

A) La influencia del concepto clase social.

El análisis del concepto código conlleva la comprensión de otros conceptos, sin los cuales puede permanecer confuso e irrelevante. Por ejemplo, Bernstein hace referencia permanente a la idea de clase social que, sin obviar la tradición marxista, adopta una perspectiva diferente, especialmente influido por la variación de las condiciones de trabajo. De este modo los conceptos de solidaridad orgánica y solidaridad mecánica propuestos por

Durkheim en *La división del trabajo social* inspirarán a Bernstein la mayoría de sus análisis, tal como lo podemos ver en la relación siguiente:

solidaridad mecánica	solidaridad orgánica
lenguaje público	lenguaje formal
código restringido	código elaborado
roles cerrados	roles abiertos
familias posicionales	familias personales

Tabla 3-2

Esto nos permite intuir que la argumentación sociológica queproporciona Bernstein tiene su base en Durkheim. Además, en el último período se confiesa influido por Bourdieu y compara el concepto "habitus"[94]de este mismo con el concepto código. Aunque el mismo Bernstein reconoce que este concepto es mucho más amplio y general.

En realidad el concepto de Bernstein vendría a ser como la gramática pedagógica de habitus especializados y las formas de difusión que tratan de regular su adquisición. De hecho Bernstein y Bourdieu se diferenciarán por la definición de su perspectiva: Bernstein se ocupa de las transmisiones culturales y Bourdieu de cómo se reproduce la sociedad.

B) El lenguaje desde la perspectiva del interaccionismo simbólico.

También la teoría de Bernstein puede leerse desde un punto de vista psicosocial heterodoxo. El valor del lenguaje como simbólo aparece en G.H. Mead (1932)[95]. Según este autor el lenguaje se caracteriza por poseer una identidad social distintiva desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. En este caso, el lenguaje es entendido como un sistema de símbolos por excelencia. Estos símbolos, además, se aprenden en el proceso de comunicación, es decir, en la interacción con otras personas y constituyen un sistema de significados y símbolos compartido. Es, precisamente a través de esta comunicación como el hombre puede aprender un número gigantesco de significados y valores de otros hombres, una "cultura" compartida por otros miembros de la sociedad que dirigen gran parte de su conducta. A través del aprendizaje de esta cultura el hombre es capaz de predecir la conducta de los demás en la mayoría de las ocasiones y ajustar su propia conducta a lo que prevee que será la conducta del grupo.

Sin poseer un carácter determinista, dado que los significados pueden evolucionar permanentemente y de hecho evolucionan, el individuo se encuentra sometido a la presión del grupo. Dicho con otras palabras, Mead dice que el acto social es una precondición de la conciencia y el significado se encuentra en primer lugar fuera de ella.

C) El lenguaje como herramienta de intervención psicosocial.

[94] Bourdieu en La distinción.Criterio y bases sociales del gusto (1979) habla de los habitus de clase como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone. A partir de esta concepción, construye su concepto de clase social objetiva como aquel conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas, que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente o incorporadas, como los hábitos de clase.

[95] MEAD, G.H. (1934).Espíritu, persona y sociedad. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Hemos hablado de símbolos, de palabras. En Vigotski[96], creador de una psicología más socioantropológica, la palabra adquiere el valor de herramienta. La herramienta simboliza en Vigotski un medio de intervención, cumpliendo una función mediadora entre lo social y lo individual.

Cuando hablamos de lo individual nos referimos al desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Desde esta perspectiva, el lenguaje se adquiere, se recibe de los demás, de la sociedad, aunque progresivamente se va interiorizando, independizándose de esta realidad, y convirtiéndose en instrumento de pensamiento. En Vigotski existe una distinción clara entre significado y sentido. El significado es social, mientras que el sentido es individual. Además, el significado implica un carácter generalizante y abstracto que compartimos con otras personas con los que, gracias a este factor nos podemos comunicar. Es preciso recordar que, de acuerdo con esta teoría, el intercambio verbal niño-adulto se convierte en un poderoso motor en el desarrollo de los conceptos del niño.

D) El lenguaje como objeto de conocimiento compartido.

Dado que hemos hablado del carácter generalizante del lenguaje, expondremos lo que Berger y Luckman (1988)[97] en su sociología del conocimiento sostienen al respecto, y que mantendría una viva relación con la concepción del lenguaje como producto social. La expresividad humana, el significado, es susceptible de objetivación, especialmente a través del lenguaje y con el lenguaje, que es precisamente lo que nos permite comprender la realidad cotidiana, trascender el tiempo y llenar nuestra conciencia de significados que van a constituir una especie de repertorio social de conocimientos capaces de ser transmitidos de generación en generación.

E) Los significados culturales en la construcción de la conciencia.

Aspectos similares a los que acabamos de decir aparecen en Bruner (1985)[98] en un enfoque más interpretativo que cognitivo del conocimiento. Su centro de interés es la construcción del significado. Bruner propone instaurar el significado como el concepto fundamental de la psicología, así como intentar dilucidar los procesos mediante los cualesse crean y se negocian los significados dentro de una comunidad. Bruner insistirá en el papel constitutivo del concepto mismo de cultura, en un aspecto que hace referencia a su exterioridad. A este propósito dice que los sistemas simbólicos que los individuos utilizan al construir el significado son sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya allí, profundamente arraigados en el lenguaje y en la cultura. Constituían un tipo muy especial de juego de herramientas comunal, cuyos utensilios una vez utilizados, hacían del usuario un reflejo de su comunidad.

Bruner defiende la necesidad de ver el impacto que la utilización del lenguaje tiene sobre la naturaleza humana como especie. Sigue argumentando que la participación del hombre en la cultura y la realización de sus potencialidades mentales a través de la cultura

[96] VIGOTSKI, L. S. (1988). Pensament i llenguatge. Ed. Eumo,Vic.
[97] BERGER, P. LUCKMANN, Th. (1988). La construcció social de la realitat: Un tractat de sociologia del coneixement. Ed. Herder, Barcelona.
[98] BRUNER, J. (1985). La parla dels infants. Ed. Eumo, Vic.

hacen que sea imposible construir una psicología humana basándonos solo en el individuo. No existe naturaleza humana independiente de la cultura, el significado se hace público y compartido. Bruner dirá que nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significados e interpretación.

Rompe con los moldes de la psicología cognitivista en 1990, en su obra "Actos de significado"[99], en favor de la psicología popular. La psicología popular se basa en el estudio de la persona partiendo de sus narraciones y del significado que estas integran. El significado adquiere un carácter fundamental, pero además éste adquiere un marcado carácter cultural, en cuanto que vivimos en y a través de una cultura.

F) ¿Se podría hablar de un módulo de la cognición social?

La enorme preocupación por la descripción de los mecanismos ligüísticos de orden social ha llevado a Jackendoff (1993)[100] a concebir un "módulo" dentro de la estructura neuronal, especializado en la cognición social. Se basa en la idea de la persona como unidad social, fundamentalmente y socialmente representada. No solamente incide en este aspecto sino que además establece una distinción entre los factores ambientales y los socioculturales.

G) Lo que no es el código lingüístico.

De todo cuanto acabamos de decir debemos entender:

1. La utilización de un código lingüístico determinado es totalmente independiente del concepto de inteligencia medido en los test. El código no es una teoría de la competencia, sino un determinado estudio de la realización.

2. El código lingüístico no es un dialecto. El dialecto constituye una variedad lingüística de carácter fonológico, léxico y sintáctico.

3. El código puede ser independiente del grado de complejidad de una frase.

4. La utilización del código restringido no supone, en ningún caso, ningún déficit. El hablante de código restringido posee los elementos suficientes para cumplir con los requisitos que su cultura o contexto social exige. En todo caso diremos que socialmente se valora uno más que otro y que la escolarización se realiza mediante el código elaborado.

5. El código no tiene un carácter determinista. Pueden producirse cambios en la estructura social que incidan en las formas de relación y que éstos a su vez modifiquen los sistemas lingüísticos. También el proceso de reproducción puede desestabilizarse por su base. Un individuo puede cambiar su base social y este hecho forzarle a cambiar de código.

H) Los puntos críticos

[99] BRUNER, J. (1990)A ctos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Ed. Alianza, Madrid.
[100] JACKENDOFF, Ray (1993)."Social organization. In patterns of the Mind: Language and Human nature. Harvester Wheatshead, London, págs.204-239.

Bernstein, en el último volumen publicado: *La estructura del discurso pedagógico* (1990)[101] precisa todos aquellos conceptos que han sido objeto de crítica o confusión. Así, realiza una distinción precisa entre código lingüístico, competencia y dialecto.

Según Bernstein, las teorías que se basan en la competencia son aquellas que presuponen determinadas capacidades innatas y en todo caso, si presuponen la existencia de un otro social, éste es inespecífico, es decir existe como una abstracción, no se encuentra influido por ningún tipo de cultura.

Los códigos se refieren a una regulación de significados en la realización de la comunicación. Son como una especie de gramáticas semióticas que regulan las distribuciones del poder y del control en la sociedad.

Referente al término dialecto, Bernstein expone que este se refiere a una variedad del idioma que se define por oposición a otras variedades de carácter fonológico, léxico o sintáctico. Bernstein afirma que no hay razón para creer que una variedad lingüística pueda generar un solo código. En realidad, código y dialecto responden a teorías distintas que tratan problemáticas diferentes.

BIBLIOTECA VIRTUAL

3.2.3. La influencia de los roles en el desarrollo del código lingüístico

El concepto de rol deberá entenderse como la culminación de dos perspectivas diferentes: una de ellas quedará definida desde el punto de vista sociológico, la otra desde el punto de vista lingüístico. Si consideramos el concepto de rol desde la perspectiva sociológica su definición se verá influida por las variables que se desprenden de la posición que ocupa un individuo con respecto a la división social del trabajo[102]

[101] BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata,Madrid.

Anteriormente Halliday (1982) había especificado este aspecto distinguiendo entre dialecto y registro. Para este autor, la clave del repertorio socolingüístico es el registro, dado que éste, a diferencia del dialecto, capta el sistema sociosemántico. Así dirá que ambos describen la variación y ambos explican su distribución social.

El dialecto se refiere a una distribución espacial y jerárquica de la fonología, el léxico y la gramática, mientras que el registro se refiere a una determinada distribución de las maneras de pensar.

Las variables que incluye la distribución de dialectos son: la clase, la casta, el origen, la generación, la edad, el género.

Los registros son de un orden diferente y se distinguen por su campo, tenor y modo. El campo es el lugar institucional donde el discurso tiene lugar, abarca toda la actividad del individuo. El tenor se refiere a las relaciones entre los participantes y el modo, al canal utilizado.

[102] Es en la definición de rol donde se hace más patente la influencia de Durkheim sobre Bernstein. Durkheim en su obra: La división del trabajo social. (1983) clasifica a los individuos de acuerdo con las condiciones que impone su situación dentro de esta división. Durkheim, a este propósito, desarrolla el concepto de solidaridad y propone dos tipos: la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica.

La solidaridad mecánica se desarrolla cuando el individuo trabaja o vive en contacto con la materia prima, sin transformar. Tal sería el caso de los cazadores, agricultores o pescadores, especialmente de las sociedades tribales. En este caso, los individuos desarrollan las tendencias comunes al grupo. Durkheim propone una observación muy acertada cuando dice que en estos casos "es la sociedad la que vive en nosotros" y la influencia social aumenta en detrimento del desarrollo de la personalidad individual. Durkheim dice que "el maximum se produce cuando la conciencia colectiva recubre nuestra conciencia total y coincide en todos sus puntos con ella; en este momento, nuestra individualidad es nula".

La solidaridad orgánica, según Durkheim, se desarrolla con la división que produce el trabajo. Esta división hace que los individuos difieran unos de otros. El ideal es crearse una fisonomía propia y personal que solamente puede desarrollarse cuando cada uno de sus miembros tiene una esfera de acción que le sea propia, lo

Desde la perspectiva lingüística los roles se transmiten a tavés de la comunicación.

Bernstein interpretará la teoría de Durkheim en los siguientes términos. Imaginemos que un grupo social, debido a su situación de clase -situación con respecto a la división social del trabajo- tiene poca variedad o capacidad para adoptar decisiones, sus reivindicaciones para poder tener éxito deben ser más colectivas que individuales, y las tareas laborales que realiza requieren manipulación y control físicos, en lugar de control y organización simbólicos, además este hombre subordinado en el trabajo es la autoridad en el hogar, los niños son socializados en un entorno que ofrece pocos estímulos intelectuales.

Cuando, según Bernstein, un entorno reune todos estos atributos generará una forma particular de comunicación que configurará una determinada orientación intelectual, social y afectiva de los niños. Este tipo de comunicación orientará hacia un código, que a la vez, será promovido por la misma clase social. Lo que acabamos de decir nos puede ayudar a predecir el tipo de comunicación verbal que se desarrollará en el marco familiar.

En opinión de Bernstein se tenderá a enfatizar verbalmente lo comunal, creará solidaridad social, -solidaridad mecánica en términos de Durkheim-,en lugar de individual, lo concreto en lugar de lo abstracto, la sustancia en lugar de la elaboración de los procesos, el aquí y el ahora más que la investigación de los motivos y propósitos, las formas posicionales -que derivan del estatus- en lugar de las formas personalizadas del control social.

Todo este amplio conjunto de variables sociológicas y lingüísticas fomentarán diferentes órdenes relevantes de significado y de relación social a través de los cuales los individuos aprenderán sus roles sociales. Por lo tanto un rol quedará determinado por la posesión de un conjunto de significados, que unos individuos compartirán con otros y que a su vez serán el fundamento que permitirá la interacción ya que establecerán los criterios selectivos y de control. Bernstein (1971)[103] lo definirá del siguiente modo:

---

cual le confiere personalidad. Sin embargo podemos preguntarnos si vivimos en sociedad cómo puede darse ese fenómeno. Durkheim responde a ello diciendo que la consciencia colectiva debe dejar descubierta una parte de la consciencia individual, y cuanto más extensa es esta región, más fuerte es la cohesión que resulta de esta solidaridad. Durkheim señala que: "en efecto, de una parte, depende cada uno tanto más estrechamente de la sociedad cuanto más dividido está el trabajo, y por otra parte, la actividad de cada uno es tanto más personal cuanto está más especializada" (págs.152 y siguientes).

La estructura de las sociedades en las que predomina la solidaridad orgánica están constituidas por un sistema de órganos diferentes, cada uno con su función especial y formados, ellos mismos, de partes diferenciadas. En este caso, los elementos de esta estructura se encuentran coordinados y subordinados unos a otros alrededor de un órgano central que a su vez depende de ellos. En este caso los individuos se agrupan a su alrededor de acuerdo con la naturaleza de la actividad social que desarrollan. el medio profesional, según Durheim, se convierte en el medio natural. La función que desempeña cada individuo señala el lugar de cada uno. Los segmentos de población unidos por afinidades especiales pueden llegar a constituirse en órganos.

Si se desea ver más ampliamente pueden consultarse págs. 152 y siguientes y págs. 216 y siguientes.

Véase DURKHEIM, E.(1893). La división del trabajo social. Ed. castellana 1987. Akal Universitaria, Madrid.

[103] Según Bernstein el contexto ejerce el control sobre las opciones semánticas y léxicas, es decir, sobre el código: de lo que se deduce que el control no es de tipo genético sino de tipo cultural. Además los códigos se refieren no a la competencia -en términos de Chomsky- sino a la realización.

BERNSTEIN, B. (1971) "Aproximación socio-lingüística a la educabilidad" en Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol.I. Akal Universitaria, Madrid. Cap. VIII, págs.150-155.

"un rol social es una constelación de significados aprendidos y compartidos por medio de la cual los individuos son capaces de entrar en formas estables, consistentes y públicamente reconocidas de interacción con otros. Por tanto, un rol social puede ser considerado como una compleja actividad codificante que controla, tanto la creación y organización de significados específicos como las condiciones para su transmisión y su recepción".(1971;151)

Los roles se adquieren en la familia y en el grupo de iguales, en la escuela o en el trabajo, el tipo de rol viene determinado por su posición respecto de la división social del trabajo, de ahí la orientación hacia un código determinado.

La expresión máxima del rol abierto es el aprendizaje de la ambigüedad respecto de la enorme gama de alternativas y de la soledad del niño respecto de la elección. Este aprendizaje no se produce en los niños que solamente han aprendido a utilizar el código restringido.

3.2.4. De los roles a los contextos de socialización: la familia

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Bernstein postula dos tipos de familias: posicionales y personales. Las familias posicionales se caracterizan por:

-La adopción de decisiones está en función de las prerrogativas que concede la posesión de un determinado estatus (padre, madre...).
-Clara separación de roles. Las áreas limitadoras, en lugar de generar discusión, generan disputas que arrancan del relativo poder inherente a los respectivos estatus. - La socialización del niño puede tener lugar a través de los iguales -independientemente de la relación con los padres-. Éstos se convierten en la principal fuente de aprendizaje y relevancia.
-El tipo de socialización es unilateral.
-El sistema de roles no alienta la investigación verbal de los juicios, sus bases y sus consecuencias, tampoco la expresión de los motivos individuales.
-El sistema de comunicación reduce el grado de selección individual de alternativas

Mientras que las familias personales se caracterizan por:

-Las decisiones, modificaciones y juicios se toman en función de las cualidades psicológicas de la persona.
-La separación de roles es difusa.
-La socialización de los niños nunca será dejada en manos de los iguales. La conducta del niño con su grupo de iguales está permanentemente sujeta a discusión. - El sistema de comunicación es abierto.
-El estatus adquirido es modificado por el estatus logrado.
-Los niños logran un rol en virtud de sus peculiares características personales, afectivas, cognitivas y sociales.
-Los juicios, bases y consecuencias, constituirán un importante contenido de la comunicación.
-El sistema de roles se acomoda y asimila a los diferentes propósitos de sus miembros.
-El sistema de comunicación es abierto y suministra los medios lingüísticos y el aprendizaje de roles para la señalización verbal y la explicitación de las diferencias individuales.

-En este tipo de familia el niño puede ejercer su papel.

La consecuencia más directa de la estructura de la comunicación son las formas de control social que se realizan a través del lenguaje hablado.

En el caso de las familias posicionales el sistema de roles es estable, el tipo de control quedará afectado por el poder o por la atribución de la conducta a normas universales que regulan el estatus. Por otra parte los medios a través de los cuales se ejercerá el control, estarán menos elaborados verbalmente. En consecuencia existirá una menor necesidad de sensibilizar al niño hacia una formas de discurso elaboradas.

Referente a las familias personales, el sistema de roles será mucho más inestable, en el sentido de que se desarrollarán formas especiales de arbitraje, reconcialiación y explicación. El control estará basado en los significados elaborados lingüísticamente. En este caso, las familias que ejercerán un control de tipo personal sensibilizarán al niño hacia el desarrollo lingüístico para que puedan aplicar sus modos de control favorecidos.

3.2.5. La influencia de la clase social en el núcleo familiar

Según Bernstein y tal como acabamos de exponer en el apartado anterior, la influencia más importante que se ejerce sobre la familia es la de la clase social, que es la que marca la distribución del conocimiento en sociedad.

Bernstein afina más su análisis precisando que la clase social no debe tomarse en términos marxistas puros sino que estos van a ser modificados por la concepción expresada en la división social del trabajo (Durkheim 1893) y por el cambio producido en su interior referente al tipo de trabajo más la producción de bienes y servicios. Así coincidiendo con Bourdieu (1979)[104] la distribución del conocimiento se produce de una manera implícita y diferenciadora.

El mismo Bernstein (1975)[105] nos ratifica esta concepción cuando justifica las dos formas de socialización en el mismo seno de la clase media distinguiendo entre familias posicionales y familias personales. A este respecto Bernstein afirma que:.

> "estos tipos de familias provenían del énfasis en la división del trabajo, desde la producción de bienes a la producción de servicios en sociedades en las que había una diversa gama de creencias legitimadoras" (1975;20).

En este punto hace especial hincapié en el estudio de algunas fracciones de la clase media, especialmente de aquellas que se reproducían por medio de la propiedad o control del capital en sus diferentes formas y aquella fracción que controlaba, no el capital, sino las formas dominantes y dominadoras de comunicación. El mismo Bernstein (1975) nos dirá respecto a este último grupo:

[104] BOURDIEU, P. (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.. Ed.Taurus humanidades, Madrid, págs.257 y siguientes.
[105] BERNSTEIN, B. (1975). Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol.II. Ed. Akal Universitaria, Madrid, págs. 7-24.

"El poder de este último grupo reside en el control que ejerce sobre la transmisión de sistemas simbólicos fundamentales como por ejemplo sobre las diversas formas de educación". (1971;21)

El gran incremento que en los últimos años se ha producido dentro del campo del control simbólico ha desarrollado nuevas formas de socialización, en las cuales la especialización y la individualización son las dos características dominantes. Así Bernstein retransforma el concepto durkheimniano de la solidaridad orgánica, apareciendo en una misma clase social la solidaridad orgánica individualizada, basada en la propiedad y control de los recursos físicos especializados, y la solidaridad orgánica personalizada basada en la propiedad y el control de las formas dominantes y especializadas de comunicación.

Debido precisamente a este factor, los individuos que participan de esta solidaridad socializan a sus hijos incitándoles a mostrar su diversidad y a aprender las sutilezas y estrategias de control inter e intra-personal. De ahí algunas de las características que hemos expuesto anteriormente respecto de los modos de comunicación y cómo a través de este sistema se regulaba el control social. En este proceso de transmisión del conocimiento las diferentes fracciones de clase establecen los mecanismos necesarios para reproducirse ellas mismas, aunque Bernstein precisa en reiteradas ocasiones que, su teoría es una teoría de la transmisión del conocimiento eludiendo el término reproducción social. Lo que sí parece claro es que esta última puede muy bien ser consecuencia de la primera.

El cuadro siguiente, extraído del segundo volumen de *clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (1975) de Bernstein, ilustra muy adecuadamente el corpus de la teoría que acabamos de exponer:

Figura 3-6

Podemos deducir que la fracción de clase que establece los sistemas de comunicación y las formas de control social, es la que, a su vez, socializa a sus hijos de acuerdo con la concepción que posee de educación y que ésta es regulada por los mismos principios e intereses de clase.

Para resumir el marco teórico que acabamos de exponer, Bernstein desarrolla su análisis en tres direcciones distintas:

1. El análisis de las variables que se derivan de la posición en que cada uno de los individuos se sitúa con respecto a la división social del trabajo, atendiendo especialmente a la división de solidaridad orgánica individualizada y solidaridad orgánica personalizada.

2. Cuál es la repercusión que los aspectos anteriores tienen en la formación del carácter y de la conciencia de los niños educados en el interior de una u otra clase social y cómo este aspecto se plasma en unas u otras determinadas construcciones lingüísticas que revelan un tipo de lenguaje-uso.

3. El tercer aspecto es quizá el que aparece más débilmente enunciado y que intenta evidenciar, según la influencia de las variables anteriores, diferentes modos de aprehender la realidad a través de la adquisición de los significados que son relevantes. Este último factor

tendría repercusiones de un marcado carácter psicológico.

3.3. La difícil articulación entre la teoría microsociológica y macrosociológica

3.3.1. Los modos del control social

Básicamente, Bernstein presenta dos modos de control. El primero se basa en el sistema imperativo que reduce la discreción de los roles concedida al controlado. El segundo se sustenta sobre un sistema de incitaciones que pueden ser planteadas desde un punto de vista posicional y desde un punto de vista personal.

En el primer caso, los sistemas imperativos se refieren a la conducta del sujeto con respecto de las normas inherentes al estatus particular o universal. En el segundo caso, cuando el control es posicional la forma es comunalizada, el yo se subordina al nosostros. La cultura o la subcultura se transmite de tal modo que incrementan la similitud de los regulados con otros individuos de su grupo social. En el caso de los controles personales se tienen en cuenta los componentes interpersonales o intrapersonales de la relación social.

Desde esta perspectiva los códigos lingüísticos son controles básicos en la transmisión de la cultura o subcultura y son los creadores de la identidad social. Los cambios en tales códigos implican cambios en los medios por los que se generan el orden y la relevancia. Los cambios en los códigos suponen cambios en las relaciones de roles y en los procedimientos de control social.

En el caso de que el código elaborado se incline hacia los objetos, el organizador básico se centrará en el concepto de racionalidad. Si el código elaborado se inclina hacia la persona, el concepto organizador básico se refiere al concepto de identidad.

El cambio de código inducido educativamente supone un cambio en los conceptos organizadores, pasando de la autoridad a la identidad. Los individuos que están haciendo tal cambio de código están implicados en un cambio cultural básico al nivel de los significados y al nivel sociológico de rol.

Podría ser que los chicos del código restringido pudieran experimentar con más facilidad un cambio hacia el código elaborado posicional, es decir, de la autoridad hacia la racionalidad. De lo que se deduce que el cambio de código implica importantes problemas de cambio cultural. Además el concepto de código socio-lingüístico se refiere a la estructuración social de los significados y a sus diversas pero relacionadas expresiones lingüísticas contextuales.

Bernstein se propone averiguar en qué medida los sistemas simbólicos son a la vez expresiones y reguladores de la estructura de las relaciones sociales. A continuación Bernstein se pregunta cuáles son los factores sociológicos que afectan de modo crítico a las ejecuciones lingüísticas de la familia.

Según Bernstein y tal como decíamos anteriormente, la influencia más importante es la de la clase social. Es el sistema de clases el que ha marcado la distribución del

conocimiento en sociedad[106]

La socialización de los jóvenes en la familia, según Bernstein, tiene lugar en un crítico conjunto de contextos interrelacionados. Estos son: -El contexto regulativo: establece las relaciones de autoridad y formula las consignas de orden.

-El contexto instructivo: es el que motiva el aprendizaje de la naturaleza de las personas y de los objetos.
-El imaginativo o innovador: es el que permite al individuo experimentar y recrear su mundo.
-El interpersonal: es el que se ocupa de las relaciones con los demás. De lo que se trataría pues, es de comprender los controles sociales básicos ejercidos sobre la forma y contenidos de los órdenes simbólicos transmitidos inicialmente en la familia y en el proceso de educación. En este caso, las variables deberían examinarse a partir de las características económicas, demográficas y sociales.

3.3.2. La institucionalización de los códigos elaborados: la escuela

El siguiente paso que Bernstein realiza es tratar de comprobar cómo la clase regula la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, cómo se transmiten y las formas de su expresión.

La escuela en este sentido debe considerarse como una agencia de socialización en la que va a producirse una recontextualización de los significados producidos en el interior de la familia.

Esencialmente, según Bernstein, la escuela legitimará las principios culturales dominantes en términos de códigos[107].

Los conceptos que utilizará Bernstein para analizar el contexto de socialización secundaria, es decir la escuela, serán los de clasificación y enmarcamiento[108].

---

[106] Bernstein utiliza un punto de vista muy similar al que utiliza Bourdieu en "La distinción." en el que queda claro que no sólo es el capital económico el que está sujeto a apropiación, sino también el capital cultural:, es decir la apropiación, la manipulación y la explotación de los sistemas simbólicos.

[107] Una vez más, es necesario hacer especial hincapié en la amplitud del concepto código. Este concepto proviene de una trama de estructuras que ponen en relación determinadas estructuras psico-sociológicas con determinadas estructuras lingüísticas, y no pueden ser analizadas unas en ausencia de las otras.

[108] Los conceptos de clasificación y marco serán directa o indirectamente analizados por otros autores como Atkinson (1989), Cox (1989) y Sadovnik (1989).

Atkinson, mediante el desarrollo de un trabajo de investigación sobre el paro juvenil, específicamente sobre un programa de disminuidos en Gales, intenta aplicar los principios de clasificación y enmarcamiento con relación a la experiencia en el trabajo o a la introducción al trabajo dando perfecta cuenta del mantenimiento de las relaciones de diferencia y subordinación. De este modo, opina que las transformaciones y las variaciones en la fuerza de las relaciones de diferencia y subordinación provocan versiones opuestas de control social.

Cox trata de la centralidad de los conceptos de clasificación y enmarcamiento como conceptos mediadores entre los niveles micro y macro. en Cox aparece el concepto "campo" que es el resultado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones que luchan por unas formas específicas de poder: económico, político y cultural. También distingue entre el campo de la producción, el del control simbólico y el del estado.

Este mismo autor se sitúa en el campo del control simbólico e intenta justificar la lógica profunda de las complejas y múltiples mediaciones entre los principios dominantes y el discurso pedagógico de la reproducción mediante un proceso de recontextualización que permite remover los discursos de forma selectiva,

El proceso que debe superar el niño para adaptarse a cualquier experiencia de educación formal implica descontextualizar de acuerdo con las normas que dicho contexto imponga, de tal manera que, ese tipo de educación actuará selectivamente y reorientará los procedimientos adquiridos en el proceso de contextualización primaria.

De acuerdo con los principios que acabamos de exponer, podemos preguntarnos al igual que lo hace Bernstein, ¿cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que tenga el niño? A esta pregunta Bernstein responde con una doble disyuntiva: por una parte se deberá atender a la formación del carácter y por la otra se deberá atender a la formación de conocimientos. A la primera, Bernstein le dará el nombre de orden expresivo y a la segunda orden instrumental.

En el orden expresivo se intenta transmitir un tipo de conducta alrededor de la cual se puede compactar a toda la escuela, mientras que el orden instrumental tiene un carácter marcadamente divisivo. Si el orden instrumental se impone con fuerza, aumenta la capacidad examinadora y la organización social en el interior de la escuela aparece como muy clara. Este orden funciona en detrimento de la cohesión de los alumnos. Por el contrario, el orden expresivo puede ser mucho más difuso y ambiguo. Con respecto al nivel de implicación de la familia en la escuela, podremos decir que dos conjuntos de fuerzas moldean el rol del alumno, el primero depende de la relación de la familia con los órdenes expresivo e instrumental de la escuela y el segundo depende de los procedimientos que la escuela utiliza para implicar al alumno en ambos órdenes.

Las consecuencias de lo que acabamos de exponer, son amplias en las propias palabras de Bernstein (1966)[109]

> "los cambios en la estructura escolar y en los medios utilizados para transmitir el orden expresivo pueden tener importantes consecuencias socializadoras" (1975;61).

---

transformarlos y replantearlos, combinarlos con otros procedentes de otros campos para adaptarse a las necesidades de su transmisión y adquisición. Este marco teórico da lugar a tres contextos: el primario o de producción del discurso, el secundario o de representación y el de recontextualización o resituación de los discursos. En este complejo proceso, los principios de clasificación y enmarcamiento son los que actúan a modo de hilo conductor.

Sadovnik analiza el concepto de práctica pedagógica en términos de enmarcamiento y de las reglas que lo constituyen: las jerárquicas, de secuenciación y de criterios, así como sus formas representativas: prácticas pedagógicas visibles y prácticas pedagógicas invisibles.

Las reglas jerárquicas definen la relación entre el transmisor y el adquiriente, determinando la adquisición de las reglas de orden social, carácter y conducta. Las de secuencia determinan la progresión de la transmisión y el ritmo. Finalmente, las de criterios permiten al estudiante comprender qué se puede o no admitir en el proceso educativo.

Véase:

ATKINSON, P. (1989). "Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein" en Temps d'Educació. N.2, Universidad de Barcelona, págs.63-81

COX CHR.(1989). "Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Bernstein" en Temps d'Educació" N.2. Universidad de Barcelona, págs.81-95

SADOVNIK A. (1989)."El curriculum en la societat tancada" en Temps d'Educació, Universidad de Barcelona. N.2, págs.115-133.

[109] BERNSTEIN, B.,ELVIN, H.L., Peters R.S. (1966). "Ritual en la educación" en Clase, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol.II. Akal Universitaria, Madrid, págs.53-64.

Volvamos a los conceptos con los que hemos introducido este apartado: clasificación y enmarcamiento.

La clasificación es aquel proceso subyacente que establece "los limites" entre los contenidos, es decir, que se refiere a la naturaleza de la diferenciación. Bernstein (1971)[110] así lo explica en la siguiente cita:

> "De este modo el marco de referencia se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritrmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica".(1975;84)

Tanto las clasificaciones como los marcos pueden tener un carácter débil o fuerte. Se entiende que existe una clasificación fuerte cuando los límites entre los distintas asignaturas están muy marcados y los conocimientos no son dados de forma integrada, sino como una continua acumulación de ahí que el nombre de dicha organización sea el de colección.

Cuando los límites entre las materias se diluyen y los conocimientos aparecen relacionados, Bernstein habla de organización u código integrado.

En el caso de los códigos integrados y marcos débiles existe un cambio en el equilibrio del poder, en la relación pedagógica entre el profesor y el alumno.

Bernstein realiza un amplio análisis del tipo de relaciones que se producen en el interior de la escuela, así como de los comportamientos que generan en el profesorado y en los alumnos.

3.3.3.Clase y pedagogía: visible e invisible

Bernstein crea los conceptos de pedagogía visible e invisible especialmente aplicados a los niveles de preescolar.

La pedagogía invisible se basa en los siguientes supuestos:

-control implícito por parte del profesor
-el profesor dispone el contexto que el alumno ha de explorar
-sobre este contexto el niño tiene amplios poderes sobre lo que selecciona y estructura
-el niño tiene "libertad" para regular sus movimientos y sus relaciones sociales
-hay escaso énfasis en la transmisión y adquisición de destrezas específicas
-los criterios de evaluación son difusos.

Si analizamos los puntos anteriores veremos que el punto esencial de la reproducción cultural se encuentra en el tipo de relación que se da entre transmisor y el receptor Tres son las características básicas de la relación:

1. La jerarquía: constituida por las normas formales o informales que regulan el

[110] BERNSTEIN, B. (1971)."Acerca de la clasificación y del marco en el conocimiento educativo" en Clase, códigos y control.Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol.II. Akal Universitaria, Madrid, págs.81-85.

comportamiento.
2. La secuenciación: o regulación de la progresión en el tiempo de las normas.
3. Los criterios que deben transmitirse. En el caso que acabamos de exponer las normas que regulan la relación son implícitos y las relaciones de poder son enmascaradas. Cuando las normas se hacen explícitas desaparece la ambigüedad, y las relaciones son calificadas como de super-subordinación.

La misma dualidad: implícita/explícita se produce en la secuenciación. En el caso que esta sea implícita, solamente el transmisor conoce la progresión analizando algunos signos del estado de desarrollo del niño. Lo mismo sucedería con los criterios. Cuando estos son explícitos, el transmisor está revelando continuamente los criterios que transmite. Cuando se cumplen los requisitos para poder hablar de transmisiones de normas jerárquicas, secuencias y criterios de manera implícita nos encontramos delante de un tipo de pedagogía denominada invisible en oposición a la pedagogía que explicita debidamente sus criterios, denominada pedagogía visible.

> El auge de la pedagogía invisible se corresponde con el auge de la nueva clase media -especialmente la que se dedica a las agencias del control simbólico- que establece o inculca formas de clasificación y marcos de referencia flexibles que provocan gran ambigüedad."(1975;119).

En realidad, este hecho debería centrarse dentro de un análisis más amplio que tendría relación con el contexto macrosociológico y con los cambios que la transición de un capitalismo liberal a un capitalismo corporativo ha producido.

Nuestra sociedad considerada como industrial avanzada o post insdustrial con el auge de las nuevas tecnologías, el predominio del sector terciario, la dualización y segmentación en el mercado de trabajo o la llamada cultura de la satisfacción, nutre en su seno una amplísima y compleja clase media que a fin de presevar los privilegios adquiridos se rige tanto en sus normas como en sus actitudes por criterios de ambigüedad. Incluso el mismo término trabajo ha pasado de ser una categoría esencial a no saberse demasiado bien lo que significa. K. Offe (1992)[111] afirma que en numerosos estudios actuales "la situación de trabajo" aparece más como una variable dependiente de las políticas públicas social, laboral y de humanización, así como de estrategias de racionalización y autonomía empresariales. Por otra parte, otro punto que destaca el mismo autor es el escaso valor enunciativo que tiene el término trabajo respecto a la percepción de los intereses o el estilo de vida, dado que existen grandes márgenes de variación entre las distintas situaciones laborales con respecto a "los ingresos, las calificaciones, la seguridad en el puesto de trabajo, la transparencia y el reconocimiento sociales, la carga de trabajo, las oportunidades de ascenso, las posibilidades de autonomía,y así un largo etcétera. De lo que acabamos de decir, fácilmente podemos deducir que ya no se puede hablar de unidad subyacente de un tipo de racionalidad que organice y rija el trabajo en su totalidad.

En un sentido similar, aunque algo irónico, Galbraith (1992)[112] aborda en *La cultura de la satisfacción* las argumentaciones que los ciudadanos situados en posiciones

[111] OFFE, K. (1992). La sociedad del trabajo: problemas esructurales y perspectivas de futuro. Ed. Alianza.,Madrid. Cap. I.
[112] GALBRAITH, J. K. (1992). La cultura de la satisfacción. Ed. Ariel, Barcelona, págs.39-49.

confortables alegan sobre sí mismos. Por ejemplo, respecto del tema de las clases sociales, los americanos se definen como "una sociedad sin clases", solamente consideran la existencia de una especie de subclase en el sentido de que existe un cierto número de familias y de individuos que no comparten el cómodo bienestar americano medio. Lo que no se admite, en ninguno de los sentidos, es que esta subclase es parte integrante del proceso ecónomico más general y sobre todo contribuye al nivel de vida y bienestar de la comunidad más favorecida. Además esta subclase, si resulta innecesaria, se la puede enviar a su país, o negarle la entrada. El mismo Galbraith (1992) dice:

> "Son necasarios los pobres en nuestra economía para hacer los trabajos que los más afortunados no hacen y que les resultarían manifiestamente desagradables e incluso dolorosos. Y es siempre necesario que haya un suministro y una reposición constante de esos trabajadores".

Así se justifica la mayoría satisfecha en el sentido de que los que la componen están recibiendo lo que se merecen en justicia, de este modo, los intelectuales de la teoría económica han encontrado el sistema para acomodar los intereses políticos y económicos concretos a su visión del proceso económico, la enseñanza del mismo y la adecuada acción pública.

Volviendo a nuestro tema, el cambio sustancial radica en que la atención se traslada del individuo a la persona. Podríamos preguntarnos cómo se transmite la idea de control en un proceso marcado por la pedagogía invisible. Según Bernstein la respuesta se encuentra en el tipo de comunicación interpersonal, en el cual la función del lenguaje adquiere una especial significación y su expresión es propia de una forma elaborada. Por lo tanto lo que habría que analizar es la estructura subyacente de las interrelaciones de los agentes y agencias y las formas del control simbólico.

3.3.4. De la teoría pedagógica a la teoría social: cómo se distribuye el poder y cómo se transmite el control en sociedad

La última elaboración teórica de Bernstein es mucho más abstracta que la anterior. Se centra en cómo se distribuye el poder y cómo se transmite el control en la sociedad, en un intento de relacionar los ejes estructurales que regulan los contextos microsociológicos (familia y escuela) con los ejes estructurales que regulan los contextos macrosociológicos (estado y sociedad).

Para ello aprovecha conceptos que ya ha utilizado previamente en el análisis del marco pedagógico como son los de clasificación y marco. El concepto código adquiere una dimensión mucho más amplia en este caso. Su carácter sigue siendo semántico, y sin embargo su aplicación va mucho más allá de los aspectos puramente lingüísticos. El código regula qué significados deben transmitirse y cómo deben transmitirse en la clase social. Bernstein (1990)[113] pasa del código lingüístico al código de clase, y a través del código intenta explicar cómo se adquieren, reproducen y legitiman las distintas posiciones de clase a través de la cultura. Él mismo da la siguientedefinición a este propósito:

[113] BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata, Madrid, págs 57-58.

"Los códigos de clase y sus modalidades son gramáticas semióticas específicas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de las reglas fundamentales de exclusión, inclusión apropiación, mediante las cuales, y a través de ellas, los sujetos se crean, posicionan y oponen de manera selectiva".(1990;58).

Recordemos que para explicar cómo se distribuye el poder en sociedad, Bernstein plantea el siguiente esquema:

Figura 3-7

Bernstein realiza un doble análisis que parte:

1. De las condiciones sociales exteriores al sujeto es decir, de la estructura de jerarquías que deberán ser transmitidas según la clase social dominante.
2. De acuerdo con estas jerarquías se plantea cómo se distribuirá el poder en sociedad.

Cada uno de los individuos se verá afectado de manera desigual según el lugar que ocupe en la división social del trabajo. Estos principios jerárquicos serán los que definirán el grado de aislamiento entre categorías, apareciendo categorías fuertemente marcadas o débilmente marcadas. Es precisamente este grado de aislamiento el que determinará la clasificación entre categorías, y el que proporcionará el marco estructural-abstracto del contexto comunicativo. A este marco estructural-abstracto, Bernstein le llamará voz.

Bernstein vendrá a decir que el primer paso para la transmisión cultural será previo a la existencia del sujeto como individuo y es el que regulará las condiciones para la reproducción. Sin embargo este marco no se verá como algo artificial sino como algo que el individuo integra de manera natural.

El segundo paso es el que corresponde al sujeto. Este, situado en un contexto comunicativo, deberá reconocer mediante las reglas de reconocimento lo que corresponde o no al contexto, en palabras de Bernstein, lo que es o no es legítimo. Sin embargo, en contraposición a lo que es legítimo, el sujeto conoce lo que no lo es, expresado por Bernstein como "lo todavía por decirse" que es lo que en última instancia puede provocar un cambio en los principios jerárquicos y por lo tanto desestabilizar la clasificación.

Queda por decir que una vez han operado las reglas de reconocimiento para generar significados legítimos, entra en juego la sintaxis de la generación del significado.

Referente a cómo se establecen los principios de control en sociedad, Bernstein propone un cuadro similar al anterior:

Figura 3-8

En la explicación de este cuadro, podríamos establecer un paralelismo con la explicación de los principios de clasificación.

Es la clase social dominante la que establecerá los principios de control que regularán las relaciones sociales y que por tanto definirán de una manera tácita los principios de

comunicación. al tipo de control establecido que regulará las prácticas comunicativas de las relaciones sociales recibirá el nombre de enmarcamiento como:

> "el principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la producción de los recursos discursivos, es decir, entre transmisores y adquirientes" (1990;48)[114]

Al igual que la clasificación, el enmarcamiento puede ser fuerte o débil. Si es fuerte, el transmisor controla todo lo referente a la comunicación, si es débil, el adquiriente tiene más posibilidades de control.

Es necesario tener presente que pueden producirse variaciones o cambios en el enmarcamiento y que éstos pueden producir cambios en las reglas que lo regulan.

Así el enmarcamiento es el que define el tipo de contexto comunicativo y por lo tanto las reglas de realización, es decir lo que puede hacerse público. Sin embargo, Bernstein (1990)[115] deja un espacio precisamente para vencer una cierta idea de determinismo, que él llama: "lo todavía por decirse" y que en sus mismas palabras:

> "constituye un rechazo potencial de la distribución de poder y varía con sus principios; "lo todavía por realizarse" es una respuesta potencial a los principios de control y varía con estos principios" (1990;49).

3.4. La influencia de las teorías de Bernstein en España

Numerosos son los autores que en nuestro país han hecho breves interpretaciones de la obra de Bernstein, de entre ellos cabe destacar: Alonso Hinojal (1980, 1985), Bolaño (1982), Siguán (1979), Rondal (1975, 1980). Ciertamente, hemos dicho breves porque en todos los casos han sido parciales o muy parciales, coincidiendo con los consabidos errores de siempre. Al margen de los que acabamos de citar, J. L. Rodríguez Illera ha realizado desde el año 1985 hasta la actualidad numerosos estudios, algunos de ellos asesorados por el mismo profesor B.Bernstein y que dada su importancia vamos a reseñar a continuación[116]

---

[114] BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pdagógico. Ed. Morata, Madrid, págs. 47-51.

[115] BERNSTEIN, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico" Ed. Morata, Madrid, págs. 47-51.

[116] RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1986) "Código restringido y código ampliado en niños de 8 años. Variaciones en función del sexo y de la clase social". Informe. Departamento de pedagogía sistemática. Universidad de Barcelona.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1987). "Códigos de lenguaje en niños de 8 años". Informe C.I. R.I.T.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1989). "Basil Bernstein: Societat, llenguatge i educació" en Temps d'Educació. N. 2.U.niversidad de Barcelona, págs 11-29.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1989). " La teoria dels codis. Una entrevista a B.BERNSTEIN". Temps d'Educació..N.. 2. U.niversidad de Barcelona, págs 133-147.

RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1992). "Orientación al significado en niños de ocho años". Revista de Educación. N. 298, págs. 141-161.

RODRÍGUEZ ILLERA, ESCOFET, LARROSA, TOLCHINSKY, (1992). "Orientación al significado y procesos de clasificación en niños de ocho años".I. C.E Papers de treball. Universidad de Barcelona. N.2.

ESCOFET, A.(1993). "El discurs regulatiu a la classe de matemàtiques". Temps d'Educació. N. 10. Universidad de Barcelona.

ESCOFET, A., Rodríguez Illera J.L. (1993). "Les pràctiques educatives a la familia, un model d'enquesta". I.C.E. Papers de treball. N.8.Universidad de Barcelona.

"Código restringido y código ampliado en niños de 8 años" (1986).
"Códigos de lenguaje en niños de 8 años" (1987).
"B. Bernstein: Societat, llenguatge i educació" (1989).
"La teoria dels codis. Una entrevista a B.Bernstein" (1989). También ha realizado conjuntamente con Anna Escofet, Jorge Larrosa y Liliana Tolchinsky: "Orientación al significado y procesos de clasificación en niños de 8 años" (1992). Asimismo ha dirigido y colaborado con Anna Escofet en: "Català i castellà: Parla i codis sociolingúístics" (1992) y "Las prácticas educativas a la familia, un model d'enquesta" (1993). también debe situarse en este mismo marco de investigación el estudio realizado por Anna Escofet: "El discurs regulatiu a l'aula" (1992).

Fiel a la consigna bersteiniana J. L. Rodríguez Illera realizó en sus primeros trabajos (1986,1987) una réplica al que ya había realizado Holland con anterioridad referentes a la orientación al significado. La finalidad de éstos era observar qué tipo de principios -contexto dependientes o contexto independientes- utilizaban en sus agrupaciones y si además eran capaces de producir algún tipo de evolución después de haber observado y analizado la clasificación del entrevistador. Las variables con las que se trabajó fueron: la clase social, el sexo y la lengua materna.

La prueba consistía en una larga entrevista donde se pedía a los niños que clasificaran 24 fotografías de acuerdo con el siguiente procedimiento:

1. Se pedía a los niños que agruparan las fotografías como quisieran.
2. Se les pedía una segunda reagrupación. La consigna era que lo hicieran de manera diferente.
3. El entrevistador les presentaba una agrupación y les pedía a los niños que averiguasen los criterios utilizados. Si ellos por sí solos no lo conseguían se les ayudaba a razonarlo.
4. Se pedía a los niños que volvieran a agrupar las fotografías como ellos quisieran.

Las hipótesis que se formularon fueron las siguientes:
1. Los sujetos de clase media utilizarán de manera espontánea más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos de clase obrera.
2. Los sujetos varones utilizarán de manera espontánea más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos mujeres.
3. Los sujetos no se diferenciarán en su utilización espontánea de principios de clasificación en función de su lengua materna (catalán, castellano). Podemos observar que en esta investigación se introdujeron variables que anteriormente no habían sido estudiadas por Bernstein, tal es el caso del sexo y de la lengua materna. La introducción de la variable sexo fue debida a que en estudios anteriores del mismo autor había arrojado diferencias significativas, mientras que la variable lengua materna era debida a la situación contextual de nuestro país.

Respecto a los resultados, debemos decir que:
1. Referente a la variable clase social se obtiene que los sujetos de clase media puntúan más alto en las categorías independientes de contexto, haciendo lo inverso los de clase obrera.
2. Respecto al índice de flexibilidad en el cambio de código, los sujetos de clase media cambian de código con más facilidad que los de clase obrera. En este sentido, los sujetos

varones cambian de código con más facilidad que los sujetos mujeres.

3. En relación con la tercera variable, los resultados muestran claramente que los sujetos de lengua materna catalana cambian de código con mucha más facilidad que los de lengua materna castellana.

En un trabajo posterior: "Orientación al significado y procesos de clasificación en niños de ocho años" (1992) realizado por J. L. Rodríguez Illera, las hipótesis que se manejaron fueron:

1. La no existencia de relación directa entre poseer las capacidades cognitivas básicas para desarrollar procesos de clasificación, y las habilidades cognitivas ligadas a la prueba de orientación al significado (O.S.)[117].

2. El criterio de lengua materna (castellano-catalán) es sólo una pantalla para prácticas de socialización específicas que se dan en la familia. Una pantalla quiere decir que explicar los resultados en términos de la lengua que se habla en el hogar, no aporta, en realidad, ningún tipo de explicación, al contrario, puede suponer enmascarar los ejes explicativos subyacentes.

3. Se parte del supuesto que entre los individuos de la clase media no se obtendrán diferencias significativas en función de la lengua materna, en cambio sí se obtendrán dentro de la clase obrera.

4. La construcción social del género actuaría selectivamente sobre la orientación al significado de tal manera que:

4.1. Los sujetos varones obtendrán resultados de orientación al significado independientes de contexto mayores que las mujeres globalemente.
4.2. La diferencia se mantendrá en el interior de la clase obrera.
4.3. La diferencia se mantendrá en el interior de la clase media.
4.4. No se producirá diferencia en la clase media con respecto de los individuos que se sitúan en el campo del control simbólico.
4.5. No se producirá diferencia debido a la lengua materna, a excepción del subgrupo clase obrera lengua materna castellana.

Referente al proceso metodológico se aplicaron dos pruebas:
1. Comprobar como los sujetos clasificaban un determinado material en términos de la oposición colecciones/clases.
2. Una prueba semejante a la realizada por Holland que discriminara las diferentes orientaciones al significado utilizadas en relación a las categorías sociales que se hayan seleccionado. Los resultados obtenidos referentes a la primera prueba parecen mostrarse sensibles a la variable clase social. Referente a los obtenidos en la segunda, aparecen dispersos de tal manera que los autores no han podido llegar a ninguna conclusión. Otro de los trabajos que anteriormente hemos nombrado es el realizado por Anna Escofet y dirigido por J. L. Rodríguez Illera en 1992 titulado "Català i castellà: Parla i codis sociolingüístics"

[117] Esto quiere decir que la mayoría de los sujetos serán capaces de realizar clasificaciones cognitivas de un determinado material neutro mediante varios criterios simultáneamente, e incluso por un proceso de inclusión en clases, y que eso mismo no implicará que todos ellos respondan de manera independiente de contexto en la prueba de orientación al significado.

(1992).

Esta investigación se centraba especialmente en el problema de la lengua materna. La metodología era similar a la anterior así como las hipótesis. En este caso se hizo hincapié en la hipótesis lengua materna que fue formulada en los siguientes términos: "los individuos no se diferencian en la utilización espontánea de los principios de clasificación en función de la lengua materna (catalán/castellano)".

La creencia que subyace detrás de la hipótesis es que realmente sí van a haber diferencias significativas entre los individuos de habla catalana y los individuos de habla castellana, pero que esta significación no se deberá tanto a la lengua hablada como a factores de tipo social y educativo que comportarán diferentes actitudes respecto a los hijos, a la escuela y en las mismas prácticas pedagógicas familiares.

Vistos los resultados, todo parece indicar que existe una tendencia al observar las frecuencias, que muchos más individuos de habla castellana, realizan clasificaciones dependientes del contexto, mientras que en las independientes del contexto hay más catalano-hablantes. Siguiendo el modelo indicado en la teoría de Bernstein también se ha investigado sobre el discurso regulativo en el aula por parte de Anna Escofet (1992) en él que ha concluido que dicho discurso se diferencia en función del género de los alumnos tanto cuantitativa como cualitativamente.

En la última investigación: "Les pràctiques educatives a la familia, un model d'enquesta" (1993) realizado por Anna Escofet y J.L. Rodríguez Illera, se presenta un modelo de encuesta que se aplica a la familia, concretamente a la madre dado que se cree que es esta figura la que más contribuye a la socialización de los hijos. El modelo se presenta diferenciado según se trate de niño o niña. Como en las anteriores investigaciones se verifica la influencia de la clase social en el tipo de prácticas educativas que se dan en el seno de la familia.

ESTUDIO EMPÍRICO

"Un análisis sociológico del lenguaje a la vez estructural y genético, debe fomentar teóricamente y restaurar empíricamente la unidad de las prácticas humanas, de entre las cuales las lingüísticas constituyen un caso importante. Este análisis debe tener como objeto la relación que une los sistemas estructurados de diferencias lingüísticas sociológicamente pertinentes con los sistemas de diferencias sociales estructuradas de manera parecida"

P. Bourdieu (1994)

CAPÍTULO CUARTO

IV. EL ESTUDIO EMPÍRICO

4.1. Conceptualización inicial e hipótesis

4.1.1. Síntesis de los fundamentos conceptuales del estudio

El marco teórico que hemos expuesto en el capítulo anterior debe servirnos de soporte para la formulación de las hipótesis de trabajo.

Hemos partido de la siguiente idea general: en las sociedades industriales avanzadas, caracterizadas por un capitalismo corporativo se evidencian nuevas formas de desigualdad social que dependen no solamente de las clases sociales "clásicas" definidas por la teoría marxista, sino de la jerarquización ocupacional definida por los niveles de instrucción-, la residencia -núcleos rurales versus núcleos urbanos, periferia versus centro de las ciudades-, la etnicidad, manifestándose en forma de diferentes y desiguales consumos culturales, como aquéllos que caracterizan a las nuevas clases medias (ejecutivos, profesores, administrativos) en oposición a las viejas clases medias (comerciantes, agricultores).

Los desiguales equipamientos y hábitos culturales, las prácticas de clase y habitus, establecen implícitamente los principios de clasificación de lo que es propio o impropio de cada grupo y conjuntamente con las condiciones de enmarcamiento, es decir, el cómo se reproducen estas condiciones, condicionan, a través de los procesos de socialización diferencial: la familia y la escuela, diferentes capacidades cognitivas, especialmente las lingüísticas.

Si hablamos de desigualdades referidas a las prácticas de clase, equipamientos y consumos culturales debemos de hacer hincapié de nuevo en la obra de Bourdieu: *"La distinción: criterio y bases sociales del gusto"* (1979) En esta obra Bourdieu intenta evidenciar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural aprehendidas mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varían según las categorías de los agentes y según los campos a los cuales aquéllos se aplican.

Cuando intentamos encontrar algún tipo de relación entre las prácticas aprendidas en las instituciones académicas en lo que se refiere a capital escolar[118]y los sistemas de consumo

[118] CARABAÑA en su estudio: Educación e ingresos en la España del siglo XX (1983) incide, a su vez, en la importancia del origen social en el rendimiento académico, insistiendo en que la nueva desigualdad depende fundamentalmente del carácter selectivo del sistema de educación en lo que algunos llaman "meritocracia", la cual, "aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno".

Según el Informe Coleman (1966) las diferencias de rendimiento deben atribuirse al origen social de cada estudiante y a la composición de clase de cada colectivo de estudiantes.

De esta manera se impone una educación, un proceso académico idéntico para todos, siendo diferentes las condiciones socioculturales con las que los niños llegan a las escuelas, de lo que se deduce que la igualdad

cultural distintivos observamosque, a capital escolar equivalente, el peso del origen social se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos, de tal manera que Bordieu(1979) afirmará que se necesita menos una competencia estrictay estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura.

A pesar de lo que acabamos de decir, el efecto que produce la imposición de titulaciones conlleva, tal como dirá Bourdieu (1979) un efecto de asignación de estatus que puede analizarse desde diversas perspectivas:

1. El hecho de requerir una titulación determinada puede conllevar implícitamente el requerimiento de un orden social determinado dado que, los que pueden responder a exigencias académicas largas, son solamente aquéllos a quienes el origen social se lo permite.
2. Aunque pueda existir una falsa relación cultural entre la titulación académica y la profesión, el mismo efecto del trabajo puede reclamar una inversión más o menos constante de capital cultural para asegurar la promoción profesional o legitimarla.

Debido a los factores que acabamos de exponer una clase o una fracción de clase, según Bourdieu, no se define sólo por su posición en las relaciones de producción tal como ella puede ser reconocida por medio de indicadores como la profesión, los ingresos o incluso el nivel de instrucción, que son indicadores objetivos, sino también por una cierta distribución en el espacio geográfico, que Bourdieu llama sex-ratio y toda una serie de características auxiliares que nunca aparecen explícitas. De ahí que Bourdieu distinga entre la clase objetiva y la clase construida.

La clase objetiva es aquel "conjunto de agentes que gozan de unas condiciones de existencia homogéneas, que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes"[119]

En consecuencia, de acuerdo con la teoría de Bourdieu, una clase no se distingue solamente por el tipo de ocupación o de ingresos, la clase social, también hace referencia a las condiciones de existencia. De ahí que los condicionamientos, las disposiciones y las prácticas de clase, especialmente de las clases dominantes se sitúen en el campo de la producción y del consumo cultural.

Así pues los niveles de ocupación conllevan la exigencia de características auxiliares que funcionan como exigencias tácitas, transforman las clases ocupacionales en grupos de estatus que se distinguen por el tipo de valor adquirido y consumido, cuya diferenciación y riqueza se proyecta en todas las manifestaciones de la vida cotidiana como símbolo del lugar

---

de oportunidades es una falacia y que el proceso escolar es tanto más rentable a medida que subimos en la escala social.

Lo que sí parece evidente es que el proceso académico permite una generalización de conocimientos, especialmente en lo que se refiere a las artes aunque éstos no sean distintivos para los individuos en términos de nobleza cultural. Este hecho estructural provoca que los efectos de distinción de los grupos que quieren distinguirse se alegen de los lugares comunes distribuidos por la educación formal para acudir a mercados simbólicos más raros y más libres en cuanto a consumos se refiere.

[119] Si se desea conocer más a fondo la teoría expuesta por Bourdieu, véanse los capítulos 1 y 2 de La distinción.Criterio y bases sociales del gusto. Realmente el nivel de análisis es tal que sorprende no solamente por la cantidad de observaciones que realiza sino también por el marco teórico que expone.

social que ocupan.

Es precisamente esta diferenciación y riqueza la que distingue a los diferentes grupos de estatus ya que, tal como diría Weber, les confieren prestigio y honor. De este modo, el concepto de clase social, se matiza con el concepto estatus añadiéndole al valor económico el valor de la distinción cultural.

El concepto de clase objetiva, introducido anteriormente, viene a ser completado por el de clase construida. Esta última "representa la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y a los efectos que ejerce sobre las prácticas".

En la clase construida adquiere una enorme importancia la variable "residencia" que expresa el efecto de la oferta cultural ligada con la densidad del capital cultural y al correlativo esfuerzo de las aspiraciones a consumir, también todos los efectos que resultan de la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios en un efecto de refuerzo circular que todo grupo ejerce sobre sí mismo.

Por lo tanto, para explicar mejor las diferencias de estilo de vida entre las distintas fracciones, muy particularmente en materia de cultura, habría que tener en cuenta su distribución en un espacio geográfico socialmente jerarquizado. Las probabilidades de que un grupo pueda apropiarse de una clase cualquiera de bienes singulares depende de la capacidad de apropiación específica (posesión de capital económico, cultural y social) y de la relación entre su distribución en el espacio geográfico y la distribución de los bienes singulares en ese espacio. Esta distribución en el espacio geográfico implica una manifestación de sus jerarquías internas.

Esta argumentación nos permite justificar el título de la presente investigación: **"estatus sociocultural y nivel lingüístico"** puesto que, lo que aquí se pretende es abordar el tema de las desiguales producciones lingüísticas a través de la influencia del estatus sociocultural, es decir, en qué medida el tipo de bienes consumidos "enclasan" y son "enclasantes" para los individuos que los consumen y este hecho se proyecta en el tipo de producción lingüística.

De lo que aquí se trata, pues, es de proponer un modelo de análisis de la población en función del estatus, es decir, los grupos, deberán distinguirse en base al tipo de capital cultural consumido, solucionando en parte la imprecisión con que dicho concepto aparece tratado en Bernstein[120], además de considerar en qué medida el consumo cultural puede ser definitorio de los niveles lingüísticos, analizados siguiendo los parámetros que Bernstein utiliza en el primer período.

Nos gustaría acabar esta introducción recordando el concepto "habitus" de Bourdieu

[120] Bernstein utiliza frecuentemente el término clase social, sin embargo no llega a precisarlo en ninguna ocasión, todo lo más, explicita la oposición entre las nuevas clases medias y las viejas clases medias. Sin embargo, quizá esta imprecisión sea debida a que la enorme variedad y disparidad de la clase media empieza a producirse durante los mismos años en los que él realiza la investigación. En algunos casos, insiste en la nueva clase media, especialmente en aquel sector que se dedica mayoritariamente a la producción o reproducción del control simbólico.

ya aparecido anteriormente y el de código de Bernstein con el fin de intentar comprender la relación estructural que existe entre ellos.

El concepto "habitus" de Bourdieu (1979) hace referencia a la capacidad de " establecer una relación inteligente y necesaria entre unas prácticas y una situación de las que el propio habitus produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible".

De este modo, el concepto habitus representa una fórmula generadora que se encuentra en la base de cada una de las prácticas y de las propiedades, esto es de la transformación en un estilo de vida distinto y distintivo de las necesidades y de las habilidades características de una condición y de una posición. Visto de este modo, quizá el siguiente esquema nos ayude en la percepción del concepto:

Figura 4-1

De esta manera el concepto código de Bernstein y el concepto habitus de Bourdieu podrían complementarse del siguiente modo:

Figura 4-2

Desde un punto de vista estructural, tal como se puede observar en el esquema anterior, los dos conceptos mantienen una cohesión interna, aunque quizá el concepto código pueda considerarse como más abstracto y con la suficiente capacidad para comprender el concepto habitus. No obstante, si tenemos presente la relación que Bernstein establece entre la socialización y las instituciones en las que se realiza: familia y escuela y los procesos lingüísticos que se desarrollan en ellas, se pueden encontrar, según criterios recogidos en estudios recientes como el realizado por J.A. Villena Ponsoda (1992)[121] correlaciones causales o probabilísticas entre factores explicativos de la estructura social y hechos lingüísticos dependientes, además de la valoración de la función desempeñada por la lengua en los procesos de socialización y sus consecuencias en la estructura social y en los sistemas de reparto y de acceso a bienes y mercancías. En otro orden de cosas, determinados fenómenos lingüísticos comunitarios objetivos, como la estratificación lingüístico social, pueden reflejarse de modo específico en la conducta individual, constituyendo una variable intrapersonal.

Así pues, la idea que está situada en el origen del proyecto es la de intentar evidenciar el tipo de relación que existe entre el estatus socio-cultural de la familia y las producciones lingüísticas de los hijos. Para ello, hemos partido de la concepción de una estructura social desigual susceptible de ser medida a través de los niveles ocupacionales, el barrio de residencia y el capital cultural familiar suponiendo que, a estructuras sociales desiguales les corresponde producciones lingüísticas desiguales. Un esquema de lo que acabamos de decir sería el siguiente:

Figura 4-3

[121] VILLENA PONSODA (1992). Fundamentos del pensamiento social sobre el lenguaje. (Constitución y crítica de la sociolingüística). Ed.Agora. Málaga.

4.1.1.1. Los conceptos fundamentales

A modo de síntesis, los conceptos esenciales que hemos utilizado en la fundamentación teórica y empírica constituyen una nueva aportación al tema de las desigualdades sociales.

De este modo, el concepto estatus debe suscribirse en el interior de una categoría más amplia que abarcaría todas las posibles clasificaciones sobre la estratificación social. Los límites de dicho concepto son mucho más relativos, vulnerables y cambiantes dado que dependen de los criterios subjetivos de los sujetos. El estatus aparece vinculado a la idea de prestigio y puede definirse como el nivel social alcanzado por un individuo a partir de la suma de las categorías: nivel de instrucción, capital cultural, equipamientos, residencia y categoría ocupacional.

Otro de los conceptos clave utilizado es el de capital cultural. El capital cultural mantiene una viva relación con las titulaciones académicas aunque su adquisición y reconocimiento varíe según el capital cultural heredado de la familia y el adquirido fuera de las instituciones escolares. El capital cultural provoca en aquéllos que lo poseen los efectos de distinción por las prácticas y propiedades que de él se derivan. Asociado a la idea de capital cultural aparece el concepto "habitus" de Bourdieu.

El concepto "habitus" hace referencia al proceso de generación de las prácticas y de las propiedades inherentes a dichas prácticas que caracterizan a los diferentes grupos sociales. Asimismo, el habitus también mantiene relación con las categorías de percepción y apreciación de las condiciones que lo produce.

En el orden lingüístico, consideramos el concepto de "código". El código lingüístico debe integrarse en otro concepto de orden superior como es el concepto de código. Este concepto tiene un valor esencialmente semántico, aunque sus manifestaciones se analizan a través de la producción lingüística. De hecho hace referencia a aquellos significados que son relevantes para cada uno de los grupos sociales, a las realizaciones lingüísticas de dichos significados y a los contextos que los producen. De este modo aparece vinculado a las ideas de distribución del poder y del control en sociedad. En esta investigación se valorarán los aspectos más externos del código que son los que hacen referencia al tipo de producción lingüística.

4.1.2. Hipótesis

Con el fin de poder verificar algunos de los aspectos anteriores hemos planteado las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los distintos niveles socioculturales que se derivan de la categoría ocupacional inciden en los tipos de consumos culturales.

2. Existe una relación proporcionalmente directa entre categoría ocupacional, barrio de residencia y niveles socioculturales ejerciendo una acción de refuerzo circular sobre cada uno de ellos.

3. Los niños que proceden de núcleos de población que presentan niveles socioculturales inferiores a la media, realizan unas producciones lingüísticas inferiores en lo que se refiere al número de oraciones compuestas: coordinadas y subordinadas, así como en el número de sustantivos, verbos y adjetivos que utilizan.

4. Los niños procedentes de núcleos de población con niveles socio-culturales inferiores a la media presentan coeficientes de inteligencia verbal en cuanto a conocimiento del léxico inferiores a la media.

4.2. Metodología de la investigación

4.2.1. Variables e índices operacionales

Para poder verificar las hipótesis anteriores, operacionalizamos las siguientes variables:

1.1. Nivel de ocupación.
1.2. Barrio de residencia.
1.3. Nivel de instrucción.
1.4. Nivel de capital cultural:
    1.4.1. equipamientos
    1.4.2. consumos culturales
1.5. La inteligencia verbal.
1.6. La realización lingüística.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

4.2.1.1. Nivel de ocupación

A diferencia de estudios anteriores como el de Gloria Pérez Serrano (1981) y J. Carabaña (1983)[122] en los que limitan la clase social a la categoría ocupacional u profesional, en nuestro estudio, este aspecto solamente adquiere un papel definitorio en la medida que se combina con los niveles instructivos y con los indicadores del capital cultural. Valoramos el nivel ocupacional en el sentido que puede suponer un posible potencial económico para el consumo de bienes culturales. Utilizando el paradigma de Bourdieu, el nivel ocupacional es significativo desde la perspectiva de los condicionamientos, consumos y prácticas culturales que impone, contrariamente a la concepción tradicional que asocia únicamente el nivel ocupacional con el nivel de ingresos. Expresándolo llanamente, el nivel ocupacional es importante no solamente por el nivel de ingresos que supone sino por las prácticas o consumos culturales que se derivan de dichos ingresos.

[122] PÉREZ SERRANO (1981) en Origen social y rendimiento escolar y Julio CARABAÑA (1983) en Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX, tratan en sendos estudios de las desigualdades educativas justificando el origen social de la familia, única y exclusivamente a partir del nivel de estudios de la familia y la ocupación del padre sin tener en cuenta otros factores definitorios del capital cultural familiar influyentes en la socialización de sus hijos.

Por otra parte, cabría suponer que tratando el tema de las desigualdades educativas debería definirse adecuadamente el problema de las clases sociales. En ambos casos, la clase social aparece confundida con el repertorio de niveles ocupacionales tomados en ambos casos del Instituto Nacional de Estadística.

Algunos autores como Jorge Rodríguez Menés (1993)[123] en un estudio sobre "el logro de status" (status attainment) expone que las posiciones ocupacionales alcanzadas por los individuos dependen más de los orígenes sociales (educación+ocupación) que de la educación, así como que, a credenciales educativas similares, es la ocupación del padre la que mejor explica las diferencias ocupacionales de los hijos al ingresar en el mercado de trabajo, aunque los niveles educativos por ellos alcanzados mantienen una contribución neta considerable.

De todas maneras y a modo de conclusión cabe señalar que las sociedades meritocráticas se basan en la acumulación de títulos académicos tanto más valiosos cuanto más se hayan prolongado en el tiempo y sean poco comunes, lo cual sería una forma indirecta de simbolizar un origen social dado, puesto que, solamente las clases altas, pueden soportar el coste económico de tales estudios, produciéndose una selección aparentemente "natural" que conduce a los menos pudientes a estudios de más corta duración y más comunes.

Retomando la cuestión, según Olin Wright (1993)[124], teórico marxista, la ocupación designa posiciones dentro de la división técnica del trabajo, mientras que las clases designan posiciones dentro de las relaciones sociales de producción. Por lo tanto siguiendo este criterio, en nuestro trabajo, definimos previamente la variable ocupacional.

Por coherencia con estos principios que acabamos de exponer, cuando en el año 1991 iniciamos el trabajo de elaboración del cuestionario sociológico, creímos que debíamos definir la categoría ocupacional. Utilizamos para ello una síntesis de cuestionarios de marketing especializados en el análisis de consumos culturales que incluía las siguientes categorías:

-profesión liberal
-profesor
-funcionario
-comerciante
-vendedor
-operario
-administrativo
-estudiante
- empresario
- ama de casa
-jubilado
-otros

Este ítem fue incluido en un cuestionario más amplio en el que se valoraban otros aspectos referentes a los niveles de instrucción, equipamientos y consumos culturales, tales como la posesión de ordenador personal, compact disc o video, la lectura de revistas,

[123] Si se desea ampliar la cuestión, véase RODRÍGUEZ MENES J.(1993): "Movilidad y cambio social en España". Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N. 61.C.I.S. Madrid. Págs 77-127.

También puede consultarse HERNÁNDEZ FRUTOS T.(1993): "El status attainment" a mitad de camino entre la teoría y la técnica analítica". Revista Española de Investigaciones Sociológicas. nº. 61. C.I.S. Madrid, págs. 185-198.

[124] OLIN WRIGHT. (1993) "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de la estructura de clases".Teorías contemporáneas de las clases sociales. Ed. Pablo Iglesias, Madrid, págs. 17-127.

periódicos y libros, la asistencia a conciertos y obras teatrales, así como el nivel de afiliación a clubs diversos y viajes al extranjero. Este cuestionario se aplicó directamente a las familias objeto de estudio, tal como más tarde detallaremos.

4.2.1.2. Barrio de residencia

En la introducción a este apartado hemos considerado la variable residencia como un factor importante en cuanto que simboliza la posesión de un espacio social que responde a desiguales distribuciones en el espacio en cuanto a propiedades y propietarios. Otro aspecto a considerar es la proximidad a los equipamientos culturales que, de manera indirecta, indica un cierto grado de apropiación de bienes. Bourdieu (1993)[125] analiza las relaciones entre las estructuras del espacio social y las estructuras del espacio físico. Respecto a este último enuncia dos conceptos: el de lugar, refiriéndose a la localización de cada individuo en un punto del espacio y a la posición en el sentido de orden y jerarquía que el individuo ocupa en él. El segundo concepto hace referencia al espacio como extensión o volumen que ocupa.

De este modo, los individuos puestos en relación con el espacio social y con los objetos de dicho espacio se convierten en agentes sociales propietarios de propiedades clasificatorias, que se caracterizan por su posición con respecto a otros lugares y por la distancia que los separa. De este modo, mientras el espacio físico se define por la exterioridad mutua, el espacio social se caracteriza por la exclusión de las disposiciones que lo constituyen. Según Bourdieu, la estructura del espacio social puede manifestarse en:

1. Oposiciones espaciales, por ejemplo referidas a la tipología de vivienda poseída. Esta constituye una clase de simbolización espontánea de posesión de espacio social.
2. La jerarquía: en una sociedad jerárquica, todo está jerarquizado, en este caso, se establece una distancia social en el espacio, enmascarada bajo un cierto aire de naturalidad.
3. La posesión de capital bajo sus más diversas especies que se manifiesta no solamente en relación a un espacio físico apropiado, sino también con una distribución de bienes privados y públicos.
4. Por la posición de los agentes, es decir, por el lugar del espacio físico donde están situados en sus localizaciones temporales o permanentes, y por la posición o lugar en el espacio que ocupan sus posesiones denominado "space consumming", sin olvidar que la ostentación del espacio es poder.

Morfológicamente el espacio social se encuentra absorbido por el espacio físico que actúa a modo de contenedor de individuos, de actividades y de relaciones en el que se encuentran distribuidos bienes y servicios, agentes individuales, grupos dotados de posibilidades de apropiación de bienes y servicios que provocan que diferentes espacios sociales se superpongan y se concentren en zonas determinadas por ejemplo de bienes y propiedades raras.

De este modo podemos decir que, las estructuras del espacio físico que constituyen distancias espaciales son mediaciones de las distancias sociales que el individuo integra en

[125] BOURDIEU P. (1993). La misère du monde. Ed. du Seuil. Paris. En esta obra analiza de nuevo los efectos psico-sociales que la variable residencia ejerce sobre los individuos, indicando reiteradamente el efecto de posesión de espacio social que esta produce. Según Bourdieu, el lugar y el volumen del espacio físico se convieten en representantes implícitos del espacio social en la que está situado.

forma de estructuras mentales y en sistemas de preferencias. Los movimientos dentro de este espacio físico indican movimientos dentro del espacio social como pueden ser los de ascensión, declive, entrada, salida, acercamiento o alejamiento en relación al lugar central valorado.

Por lo tanto, según Bourdieu, los lugares y las plazas del espacio social objetivado y los provechos que procuran pueden adoptar la forma de provechos de posición o de orden simbólicos por la posesión de una propiedad distintiva y provechos de ocupación en el sentido de exclusión y mantenimiento del otro a distancia.

Si intentamos aplicar algunas de las variables anteriores referentes a la producción de espacio físico y su relación con el espacio social al caso de la ciudad de Lleida, veremos a grandes rasgos que, morfológicamente, la ciudad se ha desarrollado a partir de tres puntos geográficos referenciales: el montículo, en cuya parte superior se asienta la Seo, y las líneas marcadas por el río y el ferrocarril. Estos tres elementos han actuado a modo de barreras arquitectónicas con una fuerte carga psicológica influyendo en la definición de un tipo de crecimiento específico que se ha producido desde la posguerra hasta finales de los ochenta, y que permiten hacer una descripción de la ciudad a tres niveles: la zona situada en el interior del río y de la vía férrea, la zona situada inmediatamente en el exterior, y una tercera más alejada y páuperrima en sus condiciones. Esta descripción se apoya en las variables siguientes:

-el tipo de vivienda
-la situación de los equipamientos o bienes de consumo colectivo[126]
-los niveles socioinstructivos de la población
-la ubicación de un determinado tipo de actividades

a) La vivienda

El tipo de vivienda que se ha construido en las tres zonas hasta mediados de los ochenta, varía sensiblemente en cuanto a espacio, confortabilidad y equipamientos, estableciéndose una relación de más a menos a partir del centro histórico y sin incluirlo a él. En la actualidad se ha producido una mejora generalizada en la construcción de viviendas referente a los acabados y a la confortabilidad. La oposición entre zonas queda definida por la aparición de bloques de pocos pisos rodeados de zonas ajardinadas en el interior, o la aparición de bloques compactos con gran número de viviendas en el exterior.

Las dificultades de acceso de la zona exterior a la interior, la existencia de un solo puente y el riesgo de inundaciones -actualmente en vías de corrección por la construcción de dos nuevos puentes y la canalización del río- o la de un paso a nivel, actualmente desaparecido, -con accidentes periódicos- han configurado una imagen mental negativa de esta parte de la ciudad. Esta especie de desprestigio se ha proyectado en los costes de la vivienda provocando a su vez que, la población que allí se ha asentado lo haya hecho porque sus posibilidades económicas no le han permitido acceder al interior. Solamente existe un

[126] LOJKINE (1974) entiende por bienes de consumo colectivo el conjunto de equipamientos sanitarios, deportivos, escolares,culturales, y de los transportes colectivos.
LOJKINE J. (1974). "Contribución a una teoría de la urbanización capitalista" en Documents d' anàlisi urbana. Universidad Autónoma de Barcelona.

barrio, La Mariola, que se ha librado de dichos condicionantes morfológicos, sin embargo, su alejamiento del centro, la concentración de muchos bloques sociales y unas condiciones urbanísticas precarias han provocado la aglomeración de muchas familias con niveles económicos y culturales muy bajos, fomentando la idea de guetho tanto o más estigmatizado en cuanto que la prensa ha abusado con la permanente noticia de sus descalabros.

Existe un tercer bloque de barrios muy alejados del centro de la ciudad que durante muchos años han estado prácticamente desconectados de ella por la precariedad de los servicios públicos. Evidentemente este factor ha determinado unos grupos que han permanecido totalmente desintegrados de la vida de la ciudad, con un elevado índice de población inmigrada, que se ha encerrado sobre sí misma, lo cual no ha facilitado su integración al medio catalán. Un ejemplo extremo lo representaría el barrio de los Magraners[127]

Desde el punto de vista de la morfología, la ciudad de Lleida quedaría tal como sigue:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

[127] En la actualidad la ciudad muestra indicadores de cambio profundo especialmente a nivel urbanístico, en el sentido de la atenuación de las barreras urbanísticas para dar paso a una nueva configuración estructural de la ciudad. Incluso el mismo barrio de la Mariola, uno de los más marginales, aparece parcialmente con zonas verdes dando una imagen completamente diferente.

barrios interiores	barrios exteriores	barrios alejados
Joc de la Bola	Pardinyes	Secà de San Pere
Camp d`Esports	Balàfia	Magraners
Xalets Humbert Torres	Cap Pont	
Príncep de Viana-Clot	La Bordeta	
Universitat	La Mariola*	
Instituts-Templers		
Ferran-Estació		
Centre Històric*		

Tabla 4-1

Estos barrios se distribuyen de la siguiente manera sobre el plano de la ciudad:

Figura 4-4

b) Los bienes de consumo colectivo

En lo que concierne a los equipamientos si consideramos la definición de Lojkine dada anteriormente debemos referirnos a:

1. Equipamientos sanitarios
2. Equipamientos deportivos
3. Equipamientos escolares
4. Equipamientos culturales
5. Transportes colectivos

b. 1. Equipamientos sanitarios

Debemos distinguir entre los equipamientos sanitarios públicos y los privados. Respecto a los públicos, en los cinco últimos años se han creado Centros de Atención Primaria en todos los barrios, hecho que ha venido a paliar la deficiente estructura de la ciudad referente a este aspecto. Respecto a los privados, las tres grandes clínicas que existen en Lleida se encuentran en el interior de la ciudad, además de cuatro centros que ofrecen consultas de diversas especialidades.

Existe un gran número de consultas particulares también en el interior, mientras que en los últimos tres años han aparecido algunos consultorios en la zona exterior, especialmente clínicas dentales que se caracterizan por presentar un coste más bajo de los servicios.

b. 2. Equipamientos deportivos

Continuamos con la distinción entre públicos y privados. La falta de suelo municipal urbanizable en el interior de la ciudad ha provocado que los equipamientos públicos sean escasos y que deban limitarse a un solo pabellón y una pista al aire libre, aunque cabe decir que, en la mayoría de escuelas públicas del interior, existen algunas pistas polideportivas que son utilizadas para diversas finalidades atendiendo al principio de compatibilidad que algunos de estos servicios pueden ofrecer.

En los dos últimos años se han construido pabellones deportivos en todos los barrios del exterior ya que con anterioridad a esta fecha su carencia ha sido total. Respecto a los privados, existen cuatro clubs con prestigio que acogen gran número de socios. Todos ellos se encuentran situados fuera de la ciudad, disponen de un gran espacio físico y buenas instalaciones deportivas. Ofrecen numerosas actividades recreativas a sus socios, además de toda clase de servicios.

En el interior de la ciudad, se concentran gimnasios que ofrecen diversas posibilidades con gran afluencia de público.

b. 3. Equipamientos escolares

Encontramos escuelas públicas en todos los barrios exteriores, en el centro histórico y otras cinco repartidas en el resto de la ciudad. La escuela pública, en general, se encuentra desprestigiada por encontrarse situada cerca o en el interior de núcleos de población más o menos conflictivos, lo que provoca que una buena parte de la población acabe dirigiendo sus ojos hacia la privada. No por casualidad, ésta se ha establecido en el interior, en zonas atractivas, que además aseguren una clientela acomodada.

Solamente existe una escuela privada de carácter religioso en el barrio de la Bordeta. Los colegios de mayor prestigio se sitúan a varios kilómetros de la ciudad, en zonas bien consideradas, gozando de enormes espacios exteriores para el disfrute de los chicos que asisten a ellos.

Implícitamente, estas escuelas seleccionan el estatus económico de estos alumnos dado que, para poder acudir a ellas se requieren como mínimo los servicios de autocar y comedor hecho que de por sí supone un coste elevado.

b. 4. Equipamientos culturales

A excepción de los "Casals" -centros que recogen la actividad de las Asociaciones de vecinos de los barrios-, toda la oferta cultural se sitúa en el interior de la ciudad. Once son las salas de cine que se concentran en cuatro espacios distintos, todas ellas de nueva construcción a excepción de una.

Su situación geográfica recuerda la forma de un triángulo en el que cada uno de los vértices se sitúa en una zona específica de la ciudad. La cúspide se encuentra en la llamada zona alta del ensanche, con un mayor número de salas, mientras que la base tendría un vértice cerca de la estación del ferrocarril y el otro cerca de la salida de la ciudad hacia Zaragoza y por autopista.

En el mismo centro de la ciudad existe un llamado Teatro Principal de carácter polivalente, utilizado cotidianamente como sala de cine. En el último año ha recogido una representación teatral mensual, así como algunos conciertos de prestigio. Esta sala está situada en el mismo centro del eje comercial. A lo largo del mismo eje también encontramos dos pequeñas salas más preparadas para acoger pequeños conciertos o conferencias.

En la época estival adquieren especial relieve las representaciones y los conciertos

que se producen en el marco de la Seo Antigua.

Respecto a las salas de exposiciones, se concentran todas en dos núcleos de la ciudad. Uno de ellos en la parte alta del ensanche, con un total de cuatro salas, entre las cuales no media una distancia de cien metros. Dos de ellas ofrecen exposiciones permanentes de pinturas, mientras que las otras dos manifiestan tener un carácter más libre acogiendo exposiciones de todo tipo que, en algunos casos, hacen referencia a aspectos puntuales de la ciudad. El otro núcleo está situado en la inmediata periferia del eje comercial, su número es de cuatro salas también, una de ellas especializada en pintura mientras que, las restantes suelen acoger exposiciones variadas.

En lo que concierne a los museos, dos de ellos mantienen permanentemente sus puertas abiertas: el Museo Arqueológico de la Fundación Pública del Instituto de Estudios Ilerdenses, ubicado en el mismo eje comercial, y el Museo Morera con varias salas que acogen pintores de prestigio. Este último se encuentra en el mismo corazón del Centro Histórico en el antiguo edificio del Roser. Existe un tercer museo, el Diocesano, pero sólo puede ser visitado ocasionalmente, dado que no reúne las condiciones suficientes como para estar abierto al gran público.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

b. 5. Transportes colectivos

En la actualidad todos los barrios se encuentran conectados por una extensa red de autobuses que aseguran servicios permanentes.

b. 6. Índice sociocultural de la población

La distribución de la población no sólo viene determinada por el nivel socioeconómico, sino que, en muchos casos, este encubre un determinado nivel sociocultural. Antoni Giró Parramona (1994)[128] analiza los niveles socioinstructivos de la población de Lleida a partir de los datos que el Padrón Municipal de 1991 presenta con respecto a las variables siguientes:

1. Porcentaje de analfabetos
2. Porcentaje de personas con estudios primarios, bachiller elemental o Formación Profesional de primer grado
3. B.U.P.,C.O.U.,Formación Profesional de segundo grado
4. Carrera de grado medio o superior

Para ello elabora un índice que es el resultado de la agrupación en un número de las cuatro variables que presenta el Padrón. De esta manera los barrios de Lleida quedan

[128] GIRÓ PARRAMONA A. (1994) en su informe Equipaments i nivells socio-culturals a la ciutat de Lleida: calcula el nivel de los barrios de la ciudad agrupando las cuatro variables en un número y aplicando la siguiente fórmula: (1a+2b+3c+4d)/100.

1a, 2b, 3c,4d representan los porcentjes que presenta el Padrón Municipal para cada una de las variables anteriores. El índice resultante debe ser interpretado de la siguiente manera:

0-1.5 analfabetos, primaria incompleta.
1.6-2.5 nivel de graduado escolar
2.6.-3.5 nivel de C.O.U.
3.6.-4.5. titulación de grado medio o superior.

agrupados de la siguiente forma:

barrios interiores	barrios exteriores	barrios alejados
Joc de la Bola.....2,31	Pardinyes.....1,81	Secà de San Pere.....1,61
Camp d'Esports.....2,24	Balafia.....1,74	Magraners.....1,5
X. Humbert Torres.....2,28	Cap Pont…….1,87	
Ferran-Estació……..2,25	La Bordeta.....1,73	
P. de Viana-Clot.....2,08	La Mariola.....1,69*	
Universitat.....2,18		
Instituts-Templers.....2,14		
Centre Històric……1,62*		

Tabla 4-2

La división se hace neta si tenemos en cuenta la media de la ciudad que es de 1,95. Si comparamos este índice con los que acabamos de exponer referentes a los barrios vemos que, todos los barrios interiores, se encuentran por encima de este índice, mientras que los exteriores se encuentran por debajo de la media, siendo los más alejados aquellos que, precisamente, también se encuentran más alejados de la media. De ahí puede deducirse que la situación morfológica constituye un indicador de niveles sociales y que la previa distinción que hicimos en barrios interiores, exteriores y alejados pueda convertirse en barrios con niveles socioinstructivos elevados, los que se encuentran por encima de la media, barrios con niveles socioinstructivos medio-bajos los que se encuentran próximos a la media pero por debajo de ella y barrios con niveles socioinstructivos bajos los que se encuentran más alejados de la media. Un esquema de lo que acabamos de decir quedaría tal como sigue:

Barrios E.S. elevado		Barrios E.S. medio		Barrios E.S. bajo	
Joc de la Bola	2.31	Pardinyes	1.81	Secà de San Pere	1.61
Camp d'Esports	2.24	Balafia	1.74	Magraners	1.5
Xalets H. Torres	2.28	Cap Pont	1.87	La Mariola	1.69*
Ferran-Estació	2.25	La Bordeta	1.73	Centre Històric	1.5*
Príncep de Viana-Clot	2.08				
Universitat	2.18				
Instituts-Templers	2.14				

Tabla 4-3

Como se puede observar se ha incluido el Centre Històric en los barrios con niveles socioinstructivos bajos, debido al índice que presenta, aunque debemos alegar al respecto que podría considerarse como una especie de falso índice en el que se encuentran mezclados dos tipos de población: la que está ubicada en todo el sector servicios pero que de hecho no reside en el barrio, y la que reside en el barrio que en muchos casos roza la marginalidad. El índice representa dos extremos difíciles de elucidar.

b. 7. Las actividades

También las actividades se adaptan al sustrato físico de la ciudad apareciendo un tipo de segregación debida a la dificultad de convivencia de varias de ellas o por la atracción mútua que se produce entre el sector comercios y el sector servicios. Las dos líneas divisorias aparecidas anteriormente serán definitorias de las actividades.

La industria que sobrevive en el interior de la ciudad se basa principalmente en

pequeños talleres con poco espacio, frecuentemente ligados a tareas de distribución y orientados al mercado laboral. La gran actividad industrial se concentra en el exterior en un espacio bien comunicado hasta la actualidad como es el Polígono Industrial del Segre.

Respecto de los servicios y comercios al detalle[129]se centralizan de una manera jerarquizada que va de más a menos. Son zonas comerciales de prestigio parte del Centro Histórico, Ferran-Estació y parte de la zona del barrio Universidad. En estos lugares se concentran más de dos mil servicios y más de un centenar de funciones presentando una oferta muy variada. A esta gran centralidad se le opone un promedio de trescientos servicios en el barrio de la Mariola o setenta en el barrio de Cap Pont, ambos exteriores y con un tipo de comercio muy específico.

Este intento de relacionar los factores físicos con los factores sociales responde al intento de explicar cómo ambos aparecen relacionados de manera sutil en la reproducción de las diferencias sociales, tal como diría Bourdieu (1979, 1993) pudiendo concluir que:

1. El espacio físico-social se organiza en base a criterios económicos, culturales, de consumo y de gusto.

2. Cada espacio se cierra sobre sí mismo. Penetrarlo supone la posesión de sus mismas condiciones y la aceptación implícita de sus criterios sociales.

3. Este espacio aparece jerarquizado, formando estructuras mentales aceptadas con naturalidad.

4. Si analizamos los apartados anteriores referentes a: equipamientos escolares, niveles de educación formal, equipamientos culturales no escolares veremos cómo:

4.1. Se produce una oposición de lugar entre escuela pública y escuela privada. La mayoría de las escuelas públicas se encuentran situadas en los barrios exteriores o alejados, no existiendo otra posibilidad para la población infantil residente en dichos barrios. Hemos dicho que las escuelas privadas de más prestigio se encuentran alejadas de la ciudad, de lo que se deduce que la oposición espacial se convierte en una oposición social.
4.2. Respecto a los niveles de educación formal constatamos la coincidencia de índices socioinstructivos parecidos en las diferentes zonas de la ciudad. Este factor condiciona el nivel de aspiraciones que la familia proyectará sobre los hijos. Mientras unos estarán destinados, por el nivel cultural de sus progenitores a ocupar un lugar similar al que ellos ocupan, como mínimo, otros pensarán que basta con buscarse la vida de cualquier manera y si así no es, se encontrarán desplazados en un cuerpo de estudiantes que no tiene nada de neutro.
4.3. El fácil acceso a los bienes de consumo cultural (museos, cines...) motiva la frecuentación y con ello el conocimiento de dichos bienes y en consecuencia una ampliación de la perspectiva cultural.

Hemos creído conveniente introducir los anteriores comentarios para destacar la

[129] Los datos anteriores referentes a los comercios han sido extraídos del estudio realizado por Joan VILAGRASA titulado: "Forma i funció a la ciutat de Lleida" (1990) en Lleida viva: cultura urbana i medi" Ed. Ateneu Popular de Ponent, Lleida.

importancia que la variable residencia adquiere en este tipo de estudio. Además, tal como Bernstein afirma, es conveniente partir en los estudios de las máximas referencias de la población que vamos a analizar. En nuestro caso partimos de un estudio previo de la población, aunque solamente los resultados de la investigación que estamos realizando podrán confirmar o no su nivel de certeza.

Además de lo que acabamos de exponer, para verificar esta variable introdujimos en nuestro cuestionario sociológico un ítem que hacía referencia a la residencia, considerando el barrio como núcleo.

4.2.1.3. Nivel de instrucción

R. Collins (1979)[130] recordando a Weber[131]en la introducción a la obra *La sociedad credencialista* dice:

> "El papel jugado en tiempos pretéritos por la "prueba de linaje" como un prerrequisito para la igualdad de nacimiento, el acceso a nobles prebendas y dotaciones, y dondequiera que la nobleza retenía un poder social, para la cualificación para los cargos oficiales, lo desempeña en nuestros días la patente educación. La elaboración de los títulos por parte de las universidades, escuelas de comercio y de ingeniería y el clamor general por la creación de ulteriores certificados académicos en todos los campos sirve a la formación del estrato privilegiado..."

Tal como muy bien aclara R. Collins en su introducción, nuestras sociedades modernas han concedido una gran importancia a la educación a la que se supone que proporciona una base cultural para poder acceder a lugares de trabajo cualificados. De este modo, el título se convierte en requisito fundamental para el acceso a determinadas ocupaciones. Si la ocupación está vinculada a la posesión de un espacio social, se diría que, la lucha por conseguir más títulos académicos, oculta la lucha por conseguir un mayor estatus o prestigio social. Sin embargo, tal como veremos más adelante, no siempre existe una correspondencia entre la consecución de un espacio social o la posesión de un capital cultural y el título que así lo garantiza.

El equilibrio viene a ser desbaratado por la existencia de otros factores como el origen social, el capital cultural y social familiar que, aunque no se hagan explícitos, aparecen en la mayoría de los casos como determinantes de la situación.

Esta necesidad de acumulación de títulos recibe el nombre de "meritocracia" e implica una fuerte competencia por los títulos académicos, hecho que a su vez provoca redefiniciones permanentes de los estudios sea alargándolos o creando algunos de nuevos, en este factor el

---

[130] COLLINS R. (1979). La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratrificación. Ed. Akal Universitaria. Madrid.

En esta investigación R.Collins asocia el valor social de los títulos académicos al concepto de credencial. Los títulos actúan como tarjeta de presentación, credencial, de la persona que vale lo que su título indica. Sin embargo, la situación no es tan armónica como parece dado que, estos mismos títulos aparecen jerarquizados viniendo a reforzar las características del sistema de estratificación social. Collins nos da una visión crítica del enfoque de la teoría funcionalista de la educación, alegando que ésta constituye "un escenario de primer orden en la pugna entre los grupos sociales y ocupacionales por lograr o conservar ventajas relativas".

[131] WEBER M. (1984). Economía y sociedad. Ed. Fondo de Cultura Económica, México., pag.750.

origen social aparece como determinante.

J. Carabaña (1983)[132] asegura que cada vez menos las sociedades se distribuyen según la filiación hereditaria, adquiriendo el mérito y la cualificación un peso específico, aunque ello, por lo que se deduce de sus estudios, no produzca mayor movilidad social ya que, bajo la aparente igualdad de oportunidades que se da en la educación se esconden otros criterios de selección: tiempo de duración, carreras devaluadas, bajo capital cultural, que provocan tanta o más desigualdad generando unas expectativas que no siempre llegan a consolidarse.

Desde un punto de visto formal se podría decir que el período académico provee de la enseñanza de técnicas específicas para empleos cada vez más sofisticados, incluso los mismos trabajos, cada vez más, requieren menos destrezas manuales. Sin embargo, a pesar de la ampliación de oportunidades para la educación, numerosos son los estudios que exponen los efectos negativos que ésta ha tenido sobre la estratificación social siendo de sobra aceptado el hecho de que, aunque las élites terminen también dependiendo de sus habilidades y conocimientos más que de su origen familiar o sus conexiones políticas, llevan todas las de ganar delante de unos estudios que precisan de un buen capital cultural y de un largo período de tiempo.

BIBLIOTECA VIRTUAL

En un estudio realizado por Bourdieu (1964)[133] se afirma que el origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil.

Dicho autor en un estudio realizado en diferentes facultades francesas constata que el volumen de estudiantes procedentes de las diversas clases no refleja con exactitud la desigualdad escolar, ya que, las categorías sociales más representadas en la enseñanza superior son, a la vez, las menos representadas en la población activa. Así las posibilidades de acceso a la universidad en relación con la profesión del padre, oscilan entre menos de un uno por ciento para los hijos de los asalariados agrícolas y más de un ochenta por ciento para los miembros de las profesiones liberales. Tal como decíamos anteriormente, en el mismo estudio, Bourdieu expone otras formas de desigualdad escolar como la relegación a ciertas disciplinas, de por sí devaluadas, sufrida por los alumnos de clases inferiores y medias o el estancamiento en los estudios.

Siguiendo esta misma línea Collins (1979) considera que existen numerosos datos de que las exigencias de cualquier puesto de trabajo no son fijas, sino más bien representan un comportamiento negociado entre las personas que ocupan las posiciones y aquéllas que las controlan. Es interesante subrayar, continua Collins, que la llave del éxito tiene poco que ver con la destreza en sí, sino más bien depende de las maniobras adecuadas para alcanzar la secuencia de posiciones que conducen a los altos puestos, en otras palabras, consiste en estar en el lugar preciso en el momento oportuno.

---

[132] CARABAÑA J. (1983) parte de la idea expuesta anteriormente por T. Parsons de "adscripción " y "adquisición". La adcripción tendría relación con el sistema de parentesco, mientras que la adquisición se basaría principalmente en los méritos adquiridos durante el proceso de educación.

[133] BOURDIEU P. (1966). Los estudiantes y la cultura. Ed. Labor, Buenos Aires.

Sin embargo, Collins (1979), reconoce que, uno de los factores más determinantes del número y características de los grupos es la forma de producción cultural. La cultura, para Collins, es un medio que fomenta los intercambios personales y proporciona los instrumentos de la comunicación y es a partir de tales intercambios que se generan los grupos con sus diversas identidades y situaciones de conocimiento sobre ellos mismos. Así pues, la cultura es el vehículo crucial para la organización de la lucha por los bienes económicos.

Según Collins (1979) un cambio radical supondría la abolición del sistema credencialista. Esto, especifica, no quiere decir abolir las escuelas, sino que volvieran a una situación en la que ellas mismas pudieran mantenerse por sus propios e intrínsecos productos en vez de por el valor de mercado de sus cualificaciones.

Realizadas estas consideraciones teóricas no exentas de polémica, debemos decir que, en esta investigación, hemos planteado verificar los niveles de instrucción a partir de la introducción de un ítem en un cuestionario sociológico que presenta las siguientes categorías instruccionales.

1. Analfabeto o primaria incompleta
2. Primarios
3. E.G.B, Bachillerato elemental
4. B.U.P, Bachillerato superior
5. Formació profesional
6. Universitarios medios
7. Universitarios superiores
8. Otros

A la hora de analizar esta variable la hemos considerado de manera aislada, sino que la hemos valorado conjuntamente con aquéllas que representan el nivel de consumo cultural. Dicho de otra manera, el capital cultural de la familia ha quedado representado por la suma de diversas variables:

-el nivel instructivo de los padres
-el nivel de consumo cultural familiar referente a libros revistas, y periódicos.
-el nivel de afiliciación.

4.2.1.4. El capital cultural

Tal como hemos estado argumentando en las páginas anteriores, esta investigación se basa en el concepto de estatus en lugar del concepto de clase social. Este concepto, consideramos que está regido por las variables del honor y del prestigio y se caracteriza, no por el volumen de ingresos que se perciben, sino por las condiciones de vida que ingresos, ocupación e instrucción imponen. Si nos preguntaramos qué variables distinguen unas condiciones de vida de otras, deberíamos respondernos que, éstas, quedan definidas por el tipo de consumo cultural. Sin embargo, en una época en la que se produce un elevado consumo de bienes culturales, la siguiente pregunta que deberíamos formularnos, debería hacer referencia a qué factores distinguen el gusto común de la auténtica nobleza cultural.

Si hablamos pues de consumos culturales es obligado hacer referencia por su

profundidad al trabajo realizado por Bourdieu en *"La distinción. Criterio y bases sociales del gusto"* (1979)[134]. Bourdieu realizó una encuesta-cuestionario durante los años 1963 y 1967-68 sobre una muestra de 1217 personas.

En esta encuesta-cuestionario se repasan todos los campos culturales desde la música y la pintura, considerados como los más nobles, hasta el vestido, el mobiliario y la cocina. Dicha encuesta-cuestionario contempla los siguientes aspectos: situación personal, residencia, titulación y ocupación; titulación del padre y del abuelo materno, ingresos, equipamientos: automóvil, T.V, mobiliario: estilo y procedencia, actividades practicadas con frecuencia: bricolage, deporte., cantantes preferidos, tipo de vestuario, tipo de comidas, cualidades personales más apreciadas, libros de lectura, películas, directores cinematográficos, radio y televisión, clases de programas, obras musicales, pintores, museos visitados, preferencias fotográficas

Esta encuesta-cuestionario iba acompañada de una ficha de observación que el encuestador debía rellenar y que contemplaba aspectos como la vivienda, la indumentaria, el peinado y el lenguaje.

A partir de este trabajo los diferentes tipos de consumos culturales fueron analizados minuciosamente según las diferentes fracciones de clase. El modelo generado intentaba explicar, según Bourdieu, de manera unitaria y sistemática el hecho de que las jerarquías comprobadas en todas las fracciones variaban según la naturaleza de esas prácticas o de esos bienes y las características del capital referente a los diversos grupos.

En nuestro caso, no nos atrevimos a profundizar de este modo, principalmente, debido a dos motivos: el primero era que la amplitud del trabajo sobrepasaba nuestras miras y en segundo lugar porque en nuestro país no existe una tradición cultural tan acentuada, tal como dirá J.L. Aranguren en el prólogo a la edición castellana de *Los estudiantes y la cultura* " (1966): "En suma, en España la distancia entre las clases es enorme en el plano económico, pero bastante pequeña en el cultural", para acabar rematando la cuestión diciendo: *"* España es un país "socialmente" bastante democrático, si bien la nivelación se debe más bien al plebeyismo de los privilegiados que al intelectualismo de los desposeídos..."

Referencias aparte, en nuestro cuestionario se plantearon los siguientes niveles de análisis referentes a los diferentes niveles culturales:

1. Equipamientos: T.V, video, cassete, equipo de alta fidelidad, compact disc y ordenador.

[134] Bourdieu se sitúa dentro de la corriente de la reproducción cultural como reproducción social. Anteriormente a La distinción había realizado tanteos referentes a las diferencias de consumo cultural entre los estudiantes de diversas universidades francesas, a fin de poder comprobar cómo el origen social y muy concretamente el capital cultural de la familia, influían en el acceso a la Universidad, especialmente en la elección de carrera, así como las condiciones en las que se veía envuelto el estudiante, por poner un ejemplo, si los estudiantes necesitaban trabajar o no para costear sus estudios, o qué tipo de especialización elegirían o cuáles eran sus aficiones culturales.

En la distinción Bourdieu realiza un análisis profundo y sutil a la vez, no solamente sobre los consumos culturales, sino sobre hechos tan aparentemente banales como el uso del Kleenex, en un intento de evidenciar "el habitus", es decir, esta especie de segunda naturaleza integrada a nuestra manera de proceder distinta y que distingue. Además diríase que el cuerpo empírico de esta obra, aunque vasto, no constituye más que una excusa para exponer un marco teórico de una gran riqueza.

2. Consumos culturales: a) Posesión de libros, lectura de periódicos y revistas. b) Gustos culturales: programas de T.V, películas, música, conciertos, teatro, deportes, viajes, afiliación a clubs.

Una vez aplicado el cuestionario, procedimos a realizar un segundo análisis en el que discriminamos únicamente aquellos ítems que creímos que podrían tener más influencia sobre la producción lingüística. Especialmente vinculados a este aspecto, aparecían los ítems relacionados con la lectura de libros, periódicos y revistas, que son los que finalmente consideramos. Además también tuvimos en cuenta el ítem referente a la afiliación como otro tipo de consumo cultural.

4.2.1.5. La inteligencia verbal

De sobras son conocidos los estudios realizados por Chomsky en el ámbito del lenguaje. Chomsky distingue básicamente entre dos aspectos: la competencia y la actuación. La competencia hace referencia a las posibilidades innatas que todos los individuos poseen, de ahí la categorización de universales lingüísticos, mientras que la actuación hace referencia a la realización, es decir a la materialización de un discurso en un contexto determinado.

Bernstein en 1958 en su artículo "Some sociological determinants of perception" analiza los resultados obtenidos en un estudio en el que aplicó el test de las matrices progresivas de Raven -medida no verbal de la inteligencia- y la escala de vocabulario de Mill Hill -forma uno, nivel adulto- a dos grupos de sujetos: uno de los grupos procedía de la clase obrera y el otro había sido seleccionado en una grammar school y procedía de la clase media.

Los individuos cuya edad oscilaba alrededor de los dieciséis años obtuvieron los siguientes resultados: respecto del C.I. verbal, los individuos procedentes de la clase media obtuvieron mejores resultados que los individuos procedentes de la clase obrera, mientras que, en la prueba del C.I. no verbal, los individuos de clase obrera obtuvieron iguales resultados o incluso mejores que los de la clase media. A continuación reproducimos el siguiente cuadro presentado por Bernstein con la finalidad de que podamos constatar las diferencias:

Clase Media

grupo	C.I. verbal	D.T.	C.I. no verbal	D.T.
1	125.0	1.81	123.8	2.75
2	108.0	2.72	123.0	2.24

Clase Obrera

grupo	C.I. verbal	D.T.	C.I. no verbal	D.T.
3	105.0	1.42	126.0	-
4	97.5	2.60	123.0	3.08
5	100	4.60	00.6	3.20

Tabla 4-4

Fieles a los principios expuestos por Bernstein en sus primeras teorías, hemos creído conveniente introducir en este trabajo también la medida de la inteligencia verbal[135].

[135] De hecho creemos que debemos hacer explícito el hecho de que aunque reciba el nombre de inteligencia verbal, sería mucho más adecuado hablar de conocimiento verbal.

Además este factor nos ha permitido trabajar con una ventaja que era la cuantificación previa que ofrecía el test y que da garantías de fiabilidad a la prueba.

El test que se utilizó en este caso fue el Test de Aptitudes Escolares nivel 2 del que se trabajó el Factor Verbal (V)[136].

Este hacía referencia a dos ejercicios diferentes: el de la palabra diferente y el del vocabulario. El primer ejercicio, el de la palabra diferente, consistía en encontrar la palabra que no gozara de ninguna de las características de las restantes. En esta prueba se presentaban 20 ítems más tres ejemplos. El segundo ejercicio era un ejercicio de sinónimos. Este ejercicio presentaba 30 ítems más dos ejemplos y el procedimiento de realización era muy similar al anterior. Este test fue elegido porque se consideró apropiado por sus características a nuestra prueba y porque permitía la transformación de la nota en un valor previamente comprobado.

El test facilitaba la transformación de la puntuación global obtenida en el factor verbal en centiles, si operábamos a partir del curso o con cocientes de inteligencia, si operábamos considerando la edad. Como especificaremos más adelante, la muestra que elegimos podría ser trabajada según las dos variables ya que, adoptamos ambos criterios de selección: el que todos hubieran nacido durante el año 81 y además cursaran 6º curso de Educación General Básica.

Por lo tanto, la aportación de este dato le daba más consistencia a la prueba.

4.2.1.6. La producción textual

De manera sintética, las razones que orientaron la verificación de esta variable a partir de los textos escritos fueron las siguientes:

1. Tanto la adquisición de la lengua oral como de la lengua escrita están condicionadas por las prácticas y los contextos culturales que provocan que unas funciones predominen sobre otras dependiendo de las variables que intervengan en los diversos contextos y que pueden situar a la producción desde un punto local a otro más general o de un grado de elaboración cognitiva más simple a otro más complejo. Referente a estas funciones, el lenguaje escrito que se fundamenta en la actividad comunicativa hablada goza de una gran amplitud de posibilidades.

2. Señalamos de nuevo la importancia concedida por Vigotski y Luria (1933) al lenguaje tanto oral como escrito. El lenguaje es el factor que mejor contribuye al desarrollo de las facultades mentales superiores. En este mismo sentido, Vigotski afirma que el acto de la escritura es un acto completo que requiere de una acción analítica, consciente, abstracta y descontextualizada, lo que los psicólogos cognitivistas han llamado la "sobrecarga mental".

3. La actividad de la escritura sigue lo que los psicólogos y lingüistas califican como "vía alta" de producción que exige un control consciente y por lo tanto, unos conocimientos procedimentales y conceptuales específicos, además de relacionar dos espacios: el del contenido y el de la relación discursiva.

[136] Debemos precisar como muy bien recoge el título del test que éste evalua aptitudes escolares fundamentales para cumplir las exigencias de las tareas escolares.

En definitiva el acto de escribir dirá Anna Camps (1990)[137] es complejo e implica una serie de subprocesos y operaciones interrelacionadas entre sí, a distintos niveles, que pueden tener una función autónoma con estructura y funcionamiento propios. En este sentido, los conocimientos gramaticales sobre la frase se revelan como insuficientes a la hora de explicar las habilidades de comprensión y producción textual, asimismo, también deben considerarse los mecanismos de cohesión del texto, la coherencia, el registro y la disposición espacial.

Vistas estas razones debemos decir que las dificultades más grandes que hemos tenido en esta investigación han sido las de encontrar algún tipo de pauta que hubiera sido previamente verificada y que tuviera la capacidad de poder ser utilizada en el análisis de las producciones textuales de nuestro estudio. Las únicas referencias mínimamente consistentes las hemos encontrado en Galí (1928)[138] que elaboró una pauta de valoración del texto escrito, dejando aparte los aspectos estéticos y literarios, centrando su atención única y exclusivamente en el proceso gramatical.

Galí (1924) dirá que el proceso del lenguaje, más que un proceso de adquisición de palabras, lo es de construcciones que se desarrollan de acuerdo con el estadio mental del niño. Lo que pretende Galí con su pauta es relacionar una tipología de producción lingüística con una edad determinada, por lo que se aprecia una evidente vinculación de la teoría con los estudios de Piaget.

Su estudio se basa en el elemento gramatical que es el único capaz, según Galí, de proporcionar una medida objetiva de la producción, rehuyendo de este modo todos aquellos métodos que se basan en apreciaciones cualitativas de la producción ya que se sostienen en una apreciación subjetiva del escritor. Básicamente, su trabajo consistió en valorar las construcciones correctas según la pauta establecida, y en el cálculo de la cantidad producida en relación al número de palabras de la composición, todo ello en un tiempo determinado y utilizando como base de las producciones unos grabados que se presentaban a los niños antes de iniciar el proceso de redacción.

Aún con todo, Galí considera las dificultades de utilización de la pauta dado que pueden existir discrepancias a la hora de asignar funciones a determinados elementos de la oración, cayendo de nuevo en el criterio de subjetividad que no puede ser totalmente eliminado.

En 1984 Bolívar y Fons[139]inician una revisión de la pauta formulada por Galí para verificar la validez actual de una pauta de tales características. Evidentemente la pauta no está exenta de problemas, a parte de ser complicada en el proceso de aplicación por su duración y porque consideran que algunos elementos se repiten y que, en consecuencia, crean problemas a la hora de su utilización.

En vista de esto, proceden a realizar una readaptación de los ítems pasando de 23 a 10 y utilizando como base la gramática generativa. Su base de análisis es el texto libre a

[137] CAMPS A. (1990). "Models del procés i ensenyament de la redacció" en Text i ensenyament. Ed. Barcanova, Barcelona. Págs. 11-29.
[138] GALÍ A. (1928). La mesura objectiva del treball escolar. Ed.Eumo, Vic.
[139] BOLÍVAR S., FONS M. (1984). Avaluació de la composició infantil. Ed. Barcanova, Barcelona.

diferencia de Galí que había utilizado unos grabados[140]La conclusión a la que llegan se basa en la posibilidad de generalizar la pauta, lo que implícitamente supone su validez, dejando para trabajos posteriores su actualización estadística.

En nuestra investigación partimos del criterio de motivar la redacción a partir de unas historietas que contenía la Escala Wechsler para niños (WISC)[141]. Elegimos dos historietas que el test presentaba como adecuadas a la edad y que, además, presentaban una temática que no era excesivamente lejana a un niño de un medio urbano. El ejercicio consistía en producir dos textos que tuvieran relación con la historia de las viñetas después de haberlas ordenado, para ello disponían de un tiempo máximo de 25 mínutos[142].

Posiblemente el problema más importante con el que nos enfrentamos fuera la corrección. Como hemos dicho anteriormente no encontramos demasiados modelos experimentados que pudieran adaptarse a nuestros criterios. Delante de esta evidencia, optamos por crear uno nosostros, tomando, fundamentalmente como referencia el modelo expuesto por Crystal, Fletcher y Garman en "Análisis gramatical de los trastornos de lenguaje" (1984)[143]. Dicho modelo se basa en el análisis gramatical, básicamente, y no tiene en cuenta ni la pronunciación -recordemos que analizamos un texto escrito- ni la semántica. Además, desestima las mediciones de longitud y se basa principalmente en el índice de complejidad. A este fin los autores realizaron una especie de inventario de los rasgos sintácticos que fuera exhaustivo y sistemático y capaz de proporcionar una metodología completa de la producción sintáctica.

Después de analizar las diversas orientaciones de análisis gramatical optaron por una orientación básicamente estructuralista ya que consideraron que ofrecía un marco estable en el tiempo. Su análisis se basó principalmente en la estructura de la oración y de la cláusula, la estructura del sintagma, la estructura de la palabra y la conexión entre oraciones.

Nosotros, a partir de esta orientación elaboramos una amplia ficha de evaluación que contenía diversos aspectos como:

-Comprensión y secuenciación de la historia.
-Número de nombres, verbos, y adjetivos utilizados.
-Clases de oraciones: incomprensibles, agramaticales, menores, mayores simples y mayores compuestas. Tipologías más frecuentes.
-Estructura de las oraciones mayores de una cláusula de acuerdo con los criterios siguientes:

---

[140] En nuestra opinión la utilización del texto libre como instrumento de evaluación puede inducir cambios significativos respecto de los resultados, dado que si lo que intentamos es producir unas medidas estandarizadas éstas deberían partir del mismo estímulo.

[141] WISC (1982) Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. TEA, Madrid.

[142] El tiempo fue calculado de la siguiente manera: cinco minutos para familiarizarse con las viñetas y ordenarlas y diez minutos para redactar cada una de las historietas, partiendo del supuesto que durante diez minutos podrían ser producidas unas diez frases -a razón de una por minuto- como máximo, siendo esta extensión más que suficiente, dado que los criterios que seguíamos para su evaluación no guardaban demasiada relación con la extensión del texto.

[143] CRYSTAL, FLETCHER y GARMAN (1984). Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.

Como muy bien su nombre indica esta investigación plantea un modelo de análisis que los autores utilizaron para detectar el tipo de trastornos del habla en los niños. Su objetivo era precisamente éste, que el modelo fuera susceptible de generalización y que sirviera como indicador de la terapia a seguir.

Estructuras			
S	V		
S	V	OD	
S	V	OD	OI
S	V	GR.C.C.	
S	V	OI	GR.C.C.
S	V.COP.	ATRIB.	
S	V.PAS.	C.AG.	

Tabla 4-5

Además se valoraban otros aspectos como la estructura del SN, la concordancia y la utilización de pronombres. Estos últimos fueron desestimados en el proceso estadístico dado que no constituían indicadores relevantes.

4.2.2. Otros instrumentos de medida

Tal como hemos ido comentando en la exposición de las variables, básicamente, los instrumentos de medida utilizados fueron los siguientes.

4.2.2.1. El cuestionario sociológico[144].

Preparamos un cuestionario sociológico con 30 ítems que pretendía recoger información acerca de los siguientes aspectos:

-niveles de ocupación
-niveles de instrucción
-equipamientos
-consumos culturales: libros, revistas, periódicos, discos, cassettes, C.D.
-preferencias culturales: conciertos, teatro, deportes, afiliación, viajes

A través de este cuestionario se intentaban medir las variables siguientes:

-niveles de ocupación
-los estatus socio-culturales, entendiendo que el estatus era el resultado del sumatorio de los niveles instruccionales, de los niveles de equipamiento, consumos culturales y afiliación.

Estos factores nos proporcionaban información bastante exhaustiva del origen familiar medido en términos no de clase social, sino de estatus, a diferencia de otras investigaciones como la realizada por Gloria Pérez Serrano en la que intenta relacionar el origen social y el rendimiento escolar, tomando como únicos datos del origen social el nivel de ocupación del cabeza de familia y el nivel de instrucción del cabeza de familia y de su cónyuge, procediendo posteriormente a la equiparación de las categorías ocupacionales a clases sociales induciendo a un cierto tipo de confusión entre uno y otro término.

[144] En muchos casos, los encuestadores fueron incluso invitados a tomar café mientras rellenaban el cuestionario con lo cual el proceso se enriqueció con las múltiples observaciones que hicieron del entorno familiar, hecho que dio más fiabilidad a los datos obtenidos.

Este cuestionario se pasó personalmente a todas las familias siguiendo el siguiente procedimiento:

1. Se obtuvo la dirección a partir de la ficha que los alumnos, a quienes se aplicó la prueba lingüística, nos dieron, siempre bajo la verificación de los datos por parte de los profesores de la escuela.
2. Se llamó a las familias y se les explicó que se estaba procediendo a realizar un trabajo que intentaba poner en relación los niveles lingüísticos de los hijos con el capital cultural de la familia y que por lo tanto se precisaban unos datos que por supuesto eran anónimos. Si la familia accedía se concertaba hora y momento adecuado, el encuestador se personaba en el domicilio.
3. El paso siguiente, ya en el domicilio familiar, el encuestador procedía a explicar el funcionamiento del cuestionario, la siguiente pregunta era si deseaban completarlo en la intimidad o si preferían realizarlo con su ayuda.

4.2.2.2. Las pruebas lingüísticas

-La inteligencia verbal
-La producción textual

Como hemos indicado anteriormente, para medir la inteligencia verbal utilizamos el Test de Aptitudes Escolares nº 2 preparado para ser aplicado a alumnos de 6º,7º y 8º. De este test utilizamos única y exclusivamente los dos ejercicios que tenían relación con el conocimiento verbal, caracterizados en el test como factor V. Estos ejercicios eran:

1. Palabra diferente: consistía en señalar la palabra cuyas características fueran totalmente diferentes del resto de palabras que contenía cada ítem, o dicho de otra manera, cada ítem presentaba cinco palabras de entre las cuales cuatro tenían características en común y una no gozaba de ninguna de ellas. El ejercició contenía un total de 20 ítems.

2. Vocabulario: bajo este epígrafe se recogía un ejercicio de sinónimos. De entre una lista de cinco palabras el niño debía reconocer aquélla que por su significado se parecía a la primera que se presentaba en mayúsculas.

Referente a la producción textual, utilizamos dos de las historietas que presenta la Escala Wechsler de Inteligencia. Estas historietas fueron elegidas siguiendo el criterio de edad que establecía el mismo test y también en virtud del tema, a fin de que no se alejara demasiado del conocimiento de un niño de ciudad. Las dos historietas que se eligieron fueron la de los bomberos, en donde se reproducían los dibujos de un niño que jugaba con cerillas y prendía fuego, y la del campo, en donde una pareja salía a comer al campo y en una cesta llevaban un pollo. Un perro que les estaba siguiendo lo vió y finalmente se llevó el pollo y se lo comió.

Como señalábamos anteriormente el handicap más importante con el que nos encontramos en el momento de evaluar la prueba era la carencia de un instrumento que nos diera garantías suficientes en los resultados. Siendo este hecho prácticamente imposible, optamos por preparar la ficha de corrección que anteriormente hemos explicado.

Estas pruebas fueron aplicadas a los niños de todas las escuelas públicas de Lleida que cursaban 6º curso de Educación General Básica.

4.3. La muestra: criterios de selección

Nuestro estudio se planteó para ser aplicado a los niños de 6º curso de las escuelas públicas de Lleida ciudad, sin embargo, antes de llegar a tomar esta decisión valoramos los siguientes aspectos:

1. La prueba se aplicó a los niños que cursaban 6º curso en las escuelas públicas de Lleida ciudad, pero además en nuestra muestra final tuvimos en cuenta otro dato como es el que fueran nacidos en el año 81. Por lo tanto todos los niños de nuestra muestra eran de 6º curso y habían nacido el año 81. Consideramos el factor edad muy importante para poder ofrecer una muestra lo más unificada posible. La elección de este curso fue debida a que recogimos las ideas de Piaget referentes a los distintos períodos, y consideramos esta edad apropiada por representar más o menos fielmente la entrada en el período de las operaciones formales, lo cual implicaba un cambio profundo en los sistemas de razonamiento del niño.

2. También elegimos la escuela pública. Aunque eramos conscientes de que los niños de 6º de las escuelas públicas representaban solamente alrededor del 55%, según datos recogidos a través del Mapa Escolar Municipal y también de los censos facilitados por La Inspección de Enseñanza Primaria[145],de la población de esta edad, nuestra decisión obedeció a dos razones importantes:

1.1. Todos habrían recibido el mismo número de horas lectivas[146]durante todo el período escolar que va de primer curso a sexto curso, por lo tanto considerando este factor anulábamos, en la medida de lo posible, el efecto que la variable escuela pudiera tener.

1.2. Otro factor que tuvimos en cuenta es la relación que existía entre barrio y escuela pública. En nuestra ciudad, tal como explicamos en la variable barrio de residencia, todos los barrios exteriores y alejados disponen de, al menos, una escuela pública, mientras que en los interiores, la relación no es tan nítida. En algunos casos como Príncep de Viana-Clot, Xalets Humbert Torres y Ferran-Estació tienen que compartir dos escuelas, aunque este factor no constituye un carácter diferenciador esencial puesto que la población que habita estos barrios presenta unas características similares una vez analizado el Padrón Municipal.

Recordemos que una de las variables que teníamos en cuenta era el barrio de residencia ya que, partíamos del supuesto, previamente demostrado, de que la población de cada uno de los barrios de Lleida era bastante homogénea en sus características.

Realizadas estas observaciones la muestra final se determinó siguiendo los siguientes

[145] Mapa Escolar de Catalunya 1990.
Censo Inspección de Enseñanza Primaria. Curso 1990/91.

[146] De sobras es conocido el hecho de que la escuela privada ofrece un horario ligeramente superior al de la escuela pública. Por este motivo consideramos de vital importancia que todos los niños hubieran recibido el mismo número de horas lectivas a diferencia de otros estudios como el de Gloria Pérez Serrano donde los criterios escuela pública, escuela privada aparecen mezclados, siendo la diferencia de horario una variable a considerar.

pasos:
1. Determinación de la población infantil de 0 a 14 años de cada uno de los barrios a partir del censo municipal correspondiente al año 1991
2. Determinación de los alumnos que cursaban 6º curso en cada una de las escuelas de la ciudad a partir del Mapa Escolar de Cataluña correspondiente al curso 90-91
3. Selección de la muestra que debía reunir dos requisitos. cursar 6º curso y haber nacido durante el año 1981.

Para calcular la población muestral adecuada aplicamos la siguiente fórmula estadística, partiendo de un error del 5% y con un nivel de confianza sigma 2

$$n = \frac{4p \cdot q \cdot N}{e2(N-1)+4p \cdot q}$$

Siendo N igual al número total de alumnos que cursaban 6º curso en las escuelas de Lleida ciudad.

En números reales N representaba a 956 individuos de 6º curso, por lo que aplicada la fórmula resultó una muestra de 282 individuos repartidos proporcionalmente según la población infantil de los barrios de Lleida ciudad.

Finalmente la muestra quedó reducida en 272 casos dado que, en algunas escuelas, no pudimos obtener el número previsto ya que tenían alumnos que cursando sexto curso no habían nacido durante el año 81.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

barrio	escuela	población infantil	población 6º curso	población muestral
Mariola	Sta M. Gardeny Magí Morera	2819	142	32
Balafia	C.P. Balafia	1245	55	16
Secà de S. Pere	Ginesta Terres de P.	712	56	16
Pardinyes	C.P. Pardinyes General Brito	1558	116	34
Cap Pont	Camps Elisis Frederic Godas	2169	93	28
La Bordeta	Joan Maragall Enric Farreny	1604	100	30
Magraners	C.P. Magraners	2098	38	11
Cervantes	C.P. Cervantes	1625	22	6
Universitat	C.P. Joan XXIII	2316	92	27
Camp d'Esports	Capità Massip	1018	38	11
Ferran-Estació Príncep de V. X. Humbert T.	Príncep de V. S. Josep de C.	744	100	30
Joc de la Bola	Joc de la Bola	451	66	20
Instituts-Temp.	C.P. Pràctiques	1421	37	11

Tabla 4-6

Si intentamos encontrar algún tipo de relación entre la población infantil del barrio y el número de alumnos que cursan 6º curso según el Mapa Escolar de Cataluña, constataremos que es del todo imposible, de lo que no podemos deducir ninguna tendencia de comportamiento. En cuanto a la muestra final de 272 individuos constatamos que la anomalía más grande se sitúa en la Mariola que habiéndose de recoger 41 pruebas solamente pudieron ser recogidas 32 porque el resto presentaba un desfase cronológico de uno o dos años de edad[147].

Respecto a los cuestionarios sociológicos debemos aclarar de que no todas las familias respondieron positivamente a nuestra invitación, llegándose a recoger un total de 258 cuestionarios. No obstante, el método que empleamos en la recogida de datos, entrevista presencial, directa[148], creemos que nos da garantías más que suficientes para poder llegar a conclusiones fiables. Por lo tanto el número de cuestionarios recogidos por barrio quedó tal como sigue:

[147] Las escuelas que recogen la población de estos barrios han sido durante años catalogadas como escuelas de acción especial presentando un tipo de características similares a las de los suburbios. No es de extrañar por lo tanto, que no hayan podido recogerse los cuestionarios necesarios. Otro hecho que también incide en este desfase cronológico es debido a la asistencia masiva de población gitana a estos centros. La lentitud, aunque positiva, con la que van integrándose al sistema escolar provoca ciertas anomalías como la existencia de desfases madurativos respecto de su edad cronológica.

[148] Recordemos que en el caso de Gloria Pérez Serrano fueron los propios niños los que rellenaron los datos. Sin ánimo de menospreciar la información obtenida, el procedimiento puede poner en duda la fiablidad de los mismos.

Barrios	número de individuos
Mariola	32
Balàfia	16
Secà de san Pere	16
Pardinyes	31
Cap Pont	24
La Bordeta	27
Magraners	20
Centre Històric	6
Universitat	20
Camp d'Esports	11
Ferran-Estació-Humbert Torres-Príncep de Viana	30
Joc de la Bola	14
Instituts-Templers	11

Tabla 4-7

4.4. Criterios de aplicación.

Las pruebas se realizaron durante el primer y segundo trimestre del año 1992 siguiendo el procedimiento que detallamos a continuación:

1. Se realizó un primer contacto con la dirección de la escuela a la que se expuso la orientación del trabajo y la necesidad de poder contar con los alumnos de 6º curso y con los profesores que incidían en estos cursos. Queremos decir, a favor de todas las direcciones de las Escuelas que todas estuvieron motivadas para colaborar desde el principio lo cual facilitó muchísimo nuestra labor.

2. Con el asentimiento de la dirección,se habló con todos los profesores[149]que realizaban 6º curso, muy especialmente con aquéllos que impartían lenguaje, a quienes se les explicó en qué consistía la prueba y se les preguntó si ellos estarían dispuestos a aplicarla a los chicos como una actividad más de clase. En su favor debemos decir que todos accedieron gustosamente y con mucho interés, a la vez que recogimos sus comentarios sobre la preocupación manifiesta por el descenso de los niveles lingüísticos que ellos observaban en las aulas.

3. Hubo un tercer contacto para explicar el procedimiento que debía ser seguido en la aplicación de la prueba y se les dejó ya todos los ejerccios debidamente fotocopiados para que pudieran aplicarla sin distorsionar su trabajo de clase en lo más mínimo. Para ello se les dio un mes de margen.

4. A medida que se fueron recogiendo los ejercicios hechos, se fueron seleccionando según los criterios que anteriormente hemos expuesto: edad -nacidos el año 81- y pertenencia al barrio y se procedió a telefonear a todas las familias para ver si accedían a contestar el

[149] Cuando decidimos quien debía aplicar la prueba, creímos que las personas más adecuadas eran los profesores que habitualmente imparten las clases a los chicos, debido especialmente a dos motivos:1 Pensamos que los profesores de estos niveles reunían la capacidad profesional suficiente como para aplicar una prueba de esas características.
2 Consistía, también, en dotar a la prueba de un cierto aire de naturalidad, como si fuera un ejercicio corriente de clase, a fin de que las producciones fueran lo más espontáneas posible.

cuestionario.

En Junio de 1992 teníamos todos los datos recogidos y preparados para su análisis.

4.5. Criterios de correccion

Una vez recogidas las pruebas, se procedió a la corrección y evaluación de las mismas, siguiendo los criterios que exponemos a continuación.

4.5.1. El cuestionario sociológico

Se codificaron todos los datos correspondientes a todos los ítems que se habían presentado. En un primer momento del proceso se tomaron como unidades de análisis los barrios, hallando en primer lugar los porcentajes verticales, es decir, se averiguó el porcentaje de individuos que había respondido en cada uno de los ítems (tal como puede verse en el apéndice), a continuación se realizó el mismo proceso, pero en este caso la dirección del análisis era horizontal, consistía pues en conocer el porcentaje de respuestas de cada uno de los ítems respecto de todos y cada uno de los barrios.

Éste fue el primer paso de un proceso más complejo y que debería llevarnos a la verificación o no de las hipótesis.

El segundo paso consistió en seleccionar aquellos ítems que consideramos más relevantes para nuestro objeto de estudio, concretamente, analizamos aquéllos que podían poseer una relación directa con el bagaje lingüístico familiar. Además analizamos también las variables: nivel de ocupación, instrucción y capital escolar. A continuación detallamos los ítems que fueron seleccionados para realizar los pertinentes análisis cualitativos y estadísticos:

1. Nivel de instrucción del cabeza de familia.
2. Nivel de ocupación del cabeza de familia.
3. Barrio de residencia.
4. Equipamientos culturales.
5. Posesión de libros.
6. Afiliación a clubs.

Uno de los problemas con los que nos enfrentamos fue que no todos los ítems habían sido tratados de la misma manera referente a las posibilidades de respuesta, por ejemplo, mientras que la respuesta al nivel de instrucción y ocupación era única, en el caso de los equipamientos culturales la respuesta podía ser múltiple. Evidentemente, si los datos obtenidos habían de ser puestos en correlación o comparados debíamos proceder a tratarlos de manera homogénea, con lo que optamos por trabajar con índices[150]

[150] Aunque eramos conscientes de que de este modo se perdía una parte considerable de información, la ausencia en nuestro pais de cuestionarios o registros estandarizados sobre estos temas no nos dejó otra opción. Como punto de referencia utilizamos el modelo presentado por Bourdieu (1979), no obstante, este modelo presentaba diversos problemas como la diferencia socio-cultural existente entre los dos países, o el nada despreciable desfase cronológico entre ambas investigaciones. Por otra parte, el análisis es, desde un punto de vista cualitativo, mucho más profundo en el sentido de que, permanentemente intenta relacionar las diferentes

Este hecho nos obligó a dar un valor numérico a las respuestas dado que, por poner un ejemplo, no era lo mismo ser analfabeto que tener estudios de bachillerato superior o, dentro del ámbito de la categoría ocupacional, no considerábamos que tuviera las mismas implicaciones sociales y lingüísticas ser administrativo que ser comerciante. Esto nos condujo a tomar todas y cada una de las variables y dar un valor a cada una de las subescalas que contenían, tal como mostramos a continuación:

4.5.1.1. Niveles de instrucción[151]

niveles de instrucción	**valor**
Analfabetos o primaria incompleta	0
Primarios	5
E.G.B./bachillerato elemental	10
B.U.P./bachillerato superior	15
Formación profesional	15
Universitarios medios	20
Universitarios superiores	25
Otros	2

Tabla 4-8

4.5.1.2. El capital cultural

Recordemos tal como lo explicábamos en el apartado anterior que el capital cultural estaba formado por la suma de la variable instrucción más el nivel equipamientos, posesión de libros, lectura de periódicos y afiliación.

---

ocupaciones, agrupadas en clases sociales, con multitud de gustos y consumos culturales. Referente a la distribución de la categoría capital escolar, Bourdieu contempla ocho categorías, aunque la diferencia entre nuestra clasificación y la de Bourdieu se debe más a que nuestros períodos escolares (E.G.B., B.U.P...) no se corresponden con exactitud a los franceses (C.E.P.,C.A.P.,B.P.).

Véase BOURDIEU, P. (1979). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Ed. Taurus Humanidades. Madrid.

Asimismo tenemos noticia de que por encargo del Departament de Cultura de la Generalitat de Cataluña, se realizó en 1991 por la empresa Line Staff una encuesta que tenía como objetivo estudiar los comportamientos y características de la demanda de productos culturales en Cataluña. En la corrección y valoración de esta encuesta se procede de un modo similar al que hemos procedido nosotros. Line Staff elabora un índice en base a los ítems que representan los niveles de formación (nivel de formación idiomas, actualización de la formación), lectura (libros, periódicos, revistas, posesión de libros, compra...), grabaciones musicales (discos, cassettes,, compact disc) manifestaciones culturales externas (cine, teatro,conciertos...) y actividades personales (práctica deportiva, musical y artística, danza).

En este trabajo el índice fue elaborado en base a una media de 100, tipificada de acuerdo con las características estimadas de la población.

Departament de cultura de la Generalitat de Catalunya. (1991). Estudi sobre els comportaments i característiques de la demanda de productes culturals a Catalunya. Treball realitzat per Line Staff. Barcelona.

[151] Podemos observar a diferencia de las variables que presenta el Padrón Municipal que, en nuestro caso, diferenciamos entre los individuos que son analfabetos y los que poseen estudios primarios incompletos, de los que poseen estudios primarios y los que poseen estudios universitarios medios de los que poseen estudios universitarios superiores ya que pensamos que estas diferencias respecto de los niveles de instrucción eran datos que aportaban diferencias cualitativas importantes en cuanto a las tendencias de los consumos culturales. Por otra parte Line Staff, en su estudio sobre los comportamientos y consumos culturales realiza una distinción entre los nivels de ocupación idéntica a la que hemos realizado nosotros.
Véase Padrón Municipal (1986) actualizado el 1 de noviembre de 1989.

Referente a los equipamientos[152], consideramos que debíamos discriminar muy especialmente entre los que poseían compact disc y ordenador personal, ya que ambos constituían índices claros de un buen capital cultural. Además en la valoración consideramos que debíamos discriminar entre aquel individuo que podría poseer tres aparatos de televisión y dos videos y el que poseyera compact disc por poner un ejemplo ya que el valor cultural asignado no era el mismo, de ahí que se pueda observar en las puntuaciones que el compact disc está valorado cinco veces más que el T.V., según criterios establecidos en la fase preparatoria del estudio, después de un pre-test a base de entrevistas documentales además de considerar el estudio realizado por Line Staff. La puntuación quedó tal como sigue:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

[152] Line Staff en su encuesta además de tener en cuenta la presencia/ausencia de determinados productos, cuantifica la calidad de los mismos en base a variables como la frecuencia de realización, la cantidad de productos, las diferenciaciones entre los productos consumidos y el grado de reconocimiento en base a los elementos que configuran su identificación (nombre del producto, autor/emisor).

Referente a los equipamientos Line Staff realiza una distinción más amplia, de este modo, considera los equipamientos domésticos, audiovisuales, manuales/prácticos, deportivos, artísticos, colecciones y animales domésticos.

Como orientación a lo que nosotros hemos considerado prudente estimar, sobre una muestra de 1300, el porcentaje de los que dicen poseer T.V color es de 97.2%, el correspondiente al aparato de radio es de 91.8%, el de radio-cassette del 69.3%, video 56.5%, cadena estéreo Hifi 49.2%, ordenador del 17.8% y compact disc del 17.7%.

En el caso de Bourdieu, el cuestionario/encuesta fue planteado de otro modo y no nos da pie para poder realizar ningún tipo de comparación.

equipamientos	valor
T.V.	5
video	5
radio cassette	5
equipo Hifi	15
compact disc	25
ordenador personal	35

Tabla 4-9

En lo que concierne a la posesión de libros[153]la puntuamos de la siguiente manera:

posesión de libros	valor
menos de 25	5
de 25 a 100	10
de 100 a 200	20
de 200 a 500	30
más de 500	35

Tabla 4-10

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

En lo que se refiere a la lectura de periódicos[154]se distinguió entre la lectura de periódicos locales y la lectura de periódicos estatales, dado que consideramos que las diferencias entre la densidad y la profundidad de la información eran claras, quedando puntuados de la siguiente manera:

periódicos	valor	categoría
La Mañana Nou Diari Segre	5	local
El periódico La Vanguardia El País	25	estatal
Sport Otros	10	

Tabla 4-11

[153] Referente al ítem posesión de libros, se planteó complementarlo con otro en el que se pedía el número de libros de cada una de las clases, por ejemplo cuántas enciclopedias se poseía, libros de aventuras, novelas o libros especializados; no obstante, este ítem tuvo que ser rechazado ya que los resultados que se ofrecían no concordaban con el ítem en el que preguntábamos el número de libros.

[154] Si tomamos como referencia el trabajo realizado por Line Staff, los periódicos que nosotros hemos calificado como estatales se corresponden con los que más se leen a nivel de Cataluña. De los 892 individuos que responder leer asiduamente la prensa, el 40.5% lee el Periódico, mientras que el 38.9% lee la Vanguardia, y el 13.8 el Pais. Los periódicos locales y deportivos se mantienen por razones obvias a una larga distancia de los anteriormente mencionados.

Respecto al trabajo realizado por Bourdieu (1979) la lectura de periódicos es analizada según el nivel de instrucción, la edad y la clase social. Bourdieu también realiza la distinción entre periódicos nacionales y periódicos regionales, precisando además el consumo de los más significativos. Observamos que la categoría regional/nacional es altamente discriminativa de la clase social, en el sentido de que los porcentajes se invierten en relación a la ocupación, es decir, el nivel catalogado como más inferior: agricultores, obreros especializados, personal de servicios, leen mayoritariamente(98.9%) periódicos regionales, mientras que un 49.8% de los hombres de negocios y los cuadros superiores leen periódicos nacionales y un 67.6% periódicos locales.

Respecto al ítem afiliación[155], se valoró diferentemente según se perteneciera a uno, dos, tres clubs o ninguno quedando de la siguiente forma:

pertenencia a clubs	valor
3	30
2	20
1	10
ninguno	0

Tabla 4-12

4.5.1.3. Los índices resultantes

Acto seguido se procedió a homogeneizar dichas variables resultando unos índices finales que se situaron entre el 1.5, que simbolizaba la menor posesión de capital cultural y 31 que indicaba la posesión máxima de capital cultural.

A partir de dichos índices establecimos los intervalos correspondientes a cada uno de los estatus. A tal fin, aplicamos los criterios de lo que sería una distribución normal de frecuencias, es decir los extremos se rigieron por un criterio del 16.5 % aproximadamente, mientras que los grupos intermedios fueron calculados aplicando el 33.3%. Los intervalos quedaron tal como sigue:

índices	estatus
entre 0 y 5.20	estatus sociocultural bajo
entre 5.21 y 15.50	estatus socio-cultural medio bajo
entre 15,51 y 25.80	estatus sociocultural medio-alto
entre 25.81 y 31	estatus sociocultural alto

Tabla 4-13

4.5.2. La prueba lingüística

4.5.2.1. El coeficiente de inteligencia verbal:

Tal como se encuentra expuesto en el Manual de instrucciones del Test TEA 2[156], el procedimiento de corrección es uniforme para todos los tests y resulta extremadamente simple.

La puntuación directa en todas las pruebas es igual al número de aciertos. Una vez obtenidas las puntuaciones directas, éstas se transforman en cocientes de inteligencia verbal[157].

[155] En lo que hace referencia a los clubs, tomamos también como base de reflexión la investigación realizada por Line Staff en la que se contempla el grado de asociacionismo según el sexo, habitat y edad.

[156] TEST DE APTITUDES ESCOLARES. (1981) Manual (Sección de estudios de test de TEA) Investigación y Publicaciones Psicológicas. Puntuaciones de Psicología aplicada. Madrid.

[157] Creemos de interés hacer explícito que las correcciones referentes a las pruebas lingüísticas se realizaron dos veces por diferentes grupos de personas especializadas, posteriormente se procedió a contrastar las diferencias entre una y otra corrección, viendo que éstas eran poco significativas se optó por desestimar una de ellas. El motivo por el cual se realizaron dos correcciones era para evitar, en la medida de lo posible, el factor subjetividad.

En la corrección del test este factor se eliminó al seguir el procedimiento indicado en el mismo Manual

Para realizar la conversión de las puntuaciones en coeficientes de inteligencia se utilizaron las tablas que el mismo Manual de Instrucciones presenta. Según se explica en el mismo Manual, en el análisis de estos cocientes deben de tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

1. Aluden al nivel aptitudinal -en este caso conocimiento verbal- implicado en las tareas escolares y no a unas variables puramente psicológicas.
2. Se refieren a una edad determinada independientemente del grado o curso escolar que en ese momento sigue el alumno[158]

4.5.2.2. La producción textual

Como ya hemos comentado en el apartado metodología, el punto más conflictivo de nuestra investigación se situaba en el análisis de los textos escritos. La primera dificultad con la que nos encontramos fue la de obtener un modelo de referencia que se adaptara mínimamente a nuestros propósitos y que hubiera estado verificado con anterioridad. En ausencia de este modelo, decidimos crear uno propio inspirados en el que proporcionaban Crystal, Fletcher y Garman (1984) en su obra: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje* [159]Evidentemente fuimos conscientes del riesgo que esto suponía, sin embargo nos vimos obligados a formular nuestro propio modelo de análisis.

En nuestro modelo evaluamos los siguientes aspectos de las dos historietas:

1. Comprensión de la historia y secuenciación.

2. Vocabulario básico:

-número de sustantivos
-número de verbos
-número de adjetivos

3. Análisis morfosintáctico:

-número de oraciones incomprensibles
-número de oraciones agramaticales
-número de oraciones menores
-número de oraciones mayores
-número de oraciones mayores compuestas

4. Tipologías más frecuentes de las oraciones compuestas (aparecen al menos una vez):
-coordinadas

---

de corrección. En el caso de las producciones se realizaron diferentes sesiones en las que se discutieron todos aquellos factores que podían ser motivo de diferencia procurando que en todo momento los criterios fueran claros.

[158] Recordemos que en nuestra investigación tuvimos en cuenta ambos factores.

[159] CRYSTAL, FLETCHER, GARMAN (1984). Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje. Editorial Médica Técnica, Madrid.

-subordinadas:
    -sustantivas
    -adjetivas
    -adverbiales:
        -temporales
        -causales
        -finales
        -concesivas
        -modales
        -de lugar
        -condicionales

5. Estructura del SV:

S	V			
S	V	Od		
S	V	Od	Oi	
S	V	Gr. CC		
S	V	Od	Gr.CC	
S	V	Od	Oi	Gr.CC
S	Vcop.	Atrib.		
Sp.	Vpas.	C. A.		

6. Estructura del SN:

Det.	N		
Det.	N	Adj.	
Det.	N	C.del N.	
Det.	N	Adj.	C.del N.

7. Utilización de pronombres

La ficha de corrección que se aplicó quedó de la siguiente manera:

Figura 4-5

Cada una de las producciones lingüísticas fueron evaluadas siguiendo el modelo que acabamos de exponer. Sin embargo en el momento de analizar los datos obtenidos decidimos que solamente trabajaríamos estadísticamente los apartados 2, 3, 4 desestimando en esta ocasión el resto. Esta decisión obedeció a los siguientes argumentos:

1. Referente a los apartados número 1: comprensión de la historia y secuenciación, el 95% de los casos lo hicieron adecuadamente, lo cual nos motivó a pensar que trabajar con dicho dato no nos aportaba un nivel suficiente de discriminación. En todo caso demostraba que las historias eran adecuadas a la edad y que el nivel de representación mental y de estructuración era el correcto.

2. Se consideró que los apartados 2,3 y 4 ofrecían dos niveles distintos de evaluación. Concretamente el número 2, mantenía una relación directa con el conocimiento del

vocabulario, mientras que el 3 y el 4 hacían referencia a la producción de oraciones con la peculiaridad de que el número 4 podría proporcionarnos información acerca de la aparición de diferentes tipos de oraciones, especialmente las subordinadas[160], que a su vez podía mantener algún tipo de relación con el desarrollo cognitivo acerca de las causas, consecuencias, condiciones o finalidades.

3. Referente al aspecto estructura del SV y del SN nos aportó poco a nuestro análisis, por este motivo desistimos tratarlo estadísticamente.

Valga decir de paso que nos llamó la atención el enorme número de estructuras del tipo S V Od y S V Od Gr.CC.

4. El aspecto pronombres fue desestimado porque tal como lo planteamos, la información que nos proporcionaba era escasa. A su favor debemos decir que cerca del 95% utilizaban pronombres pero el ítem no nos ofrecía otro tipo de información.

Visto este aspecto, procedimos a realizar un proceso de cuantificación que nos permitiera obtener un índice global que pudiera ser puesto en relación con el índice sociocultural. Para ello operamos de la siguiente forma:

1. Valoramos el aspecto referido al vocabulario básico del siguiente modo:

vocabulario	**valoración**
sustantivos	4
verbos	5
adjetivos	3

Tabla 4-14

Las diferencias de puntuación se debieron básicamente a la necesidad de discriminar, aunque fuera mínima, entre unos componentes y otros. Se puntuó con cinco puntos a los verbos, siguiendo en cierta manera los criterios establecidos por Chafe(1976) o Tesnière (1988)[161] Según estos autores el universo conceptual humano en su totalidad está dividido en dos áreas mayores, una corresponde al verbo y comprende estados y sucesos y la otra corresponde al nombre, es decir a las cosas.

En el mismo sentido Chafe afirma que en todas las lenguas hay un verbo presente aunque no aparezca en la estructura superficial, además, considera que de la naturaleza del verbo dependerá el resto de la oración.

[160] Don Samuel Gili Gaya(1970) distingue muy acertadamente entre oración gramatical y oración psíquica. Concretamente, una oración psíquica puede contener más de una oración gramatical lo que nos conduciría a la presencia de una oración compuesta. En este caso, dice Gili Gaya, las oraciones gramaticales que forman parte de un período están mentalmente subordinadas a la unidades de intención y significado que con el período se articula. Dependen, pues, del conjunto psíquico que les da origen y sólo dentro de él tienen la plenitud de su valor expresivo. Gili Gaya continúa diciendo que toda oración compuesta habrá de contener dos o más oraciones simples subordinadas a la intención subjetiva con que se profieren.

GILI GAYA, S. (1970). Curso Superior de Sintaxis Española. Ed. Vox, Barcelona.

[161] CHAFE, W. (1976). Significado y estructura de la lengua. Ed. Planeta, Barcelona.

TESNIERE,L. (1988). Eléments de syntaxe structurale. Ed. Klincksieck, Paris.

Tesnière discrepa ligeramente en el sentido de que no todas las lenguas tienen verbo, ahora bien, si lo tienen, éste se convierte en el elemento central del sistema constituido por la frase[162]. Por otra parte según el mismo autor, el verbo es clasificado en la categoría:'mots pleins" (palabras con significado) y que además está en el centro del núcleo verbal. Tesnière, además, considera que el verbo rige el resto de la frase, en el sentido de que los otros elementos dependen de él.

Desde el punto de vista semántico, según el mismo autor, el verbo es dominante, extendiéndose más allá de los nombres subordinados que lo acompañan. En lo que respecta al nombre lo compara a un planeta cuyas modificaciones internas lo afectan a él sólo, y no al sistema solar en la totalidad

El adjetivo lo puntuamos con tres puntos en el sentido de valorar muy positivamente la cualidad de la observación, sin por ello equipararla al conocimiento de los nombres y de los verbos.

En este segundo aspecto, centramos muy especialmente nuestra atención en la producción y en el tipo de oraciones compuestas que habían producido, especialmente las coordinadas, adjetivas, sustantivas, temporales, causales y finales que fueron las que aparecieron más frecuentemente en el relato de las historias

Estas oraciones[163]fueron valoradas de la siguiente manera:

---

[162] Terrado, J. (1985) en un análisis de la teoría de Tesnière afirmará que la tradición de considerar el verbo como el elemento esencial de la frase arranca de G. de Humboldt, el cual considera la frase como una entidad lingüística cuya unidad asegurada por el verbo.

Véase TERRADO J. (1985). "Una presentación de la teoría de L.Tesnière" en Lenguajes naturales y lenguaje formales. Actas del I Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales. Universidad de Barcelona, Facultat de Filología, Departamento de Lingüística General.

[163] Tal como advierten Siguán, Colomina y Vila (1989) en su Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil son muy numerosas las lagunas en relación al conocimiento del habla de los niños para poder establecer una forma definitiva de comparar el habla de niños diferentes. En esta misma obra los autores proponen algunas fórmulas para la valoración del lenguaje infantil, sin embargo, éstas se refieren en la mayoría de los casos, al desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los 3 o 4 años de edad. Algunos de los sistemas que proponen son:

1. El recuento de vocabulario que aparece con escasa fiabilidad.
2. La longitud media del enunciado (L.M.E.), técnica que es muy valorada por los autores, sin embargo debemos objetar que en nuestro caso, la longitud de las oraciones no constituye un factor indicativo de su complejidad.
3. Índice de complejidad sintáctica que supone el cálculo de la proporción entre el número de frases subordinadas y el total de enunciados emitidos. Observamos que este procedimiento es el que más se acerca a la técnica que hemos utilizado en nuestro caso.
4. Índice de diversidad léxica que se mide comparando el número de palabras diferentes con el número total de palabras de la muestra. Recordemos que en nuestra investigación el recuento se ha realizado solamente contando cada uno de los elementos una sola vez y obviando los repetidos.

Referente a la valoración con la que hemos procedido, no podemos precisar con exactitud su valor objetivo. Algunas referencias sobre la aparición de estructuras causales y temporales, según Bronckart (1977), se sitúan alrededor de los seis años, sin embargo, en la mayoría de los casos no llegan a consolidarse como tales hasta bien entrados los 12 años. Conocemos pues el grado de dificultad y que muy especialmente en las causales su consolidación mantiene relación con la reversibilidad.

BRONCKART, J. P.(1977) Théories du langage. Une introduction critique. Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles.

oraciones	valoración
coordinadas	1
adjetivas	2
sustantivas	3
temporales	6
causales	7
finales	8

Tabla 4-15

En la anterior valoración se adoptaron criterios de dificultad. Se pudo observar claramente cómo las temporales, causales y finales fueron puntuadas el doble, ya que se creyó que necesitaban de un nivel de razonamiento abstracto superior.

Nosotros realizamos la opción de trabajar de acuerdo con estos criterios, sin embargo somos conscientes de que los textos hubieran podido ser analizados desde otras perspectivas como:

1. La coherencia: el texto se confecciona y se interpreta como una construcción articulada de unidades de información en donde intervienen unas estructuras globales de contenido en las que se ponen en juego operaciones cognitivas de manejo, elaboración, y almacenaje de la información.

2. La cohesión: propiedad que tiende a evidenciar los lazos entre los diversos elementos de la manifestación lineal del texto: sintagmas, oraciones, párrafos; estos lazos reflejan el desarrollo informativo del texto y se materializan en oraciones sintácticas y semánticas.

También los textos hubieran podido ser analizados desde la perspectiva de la superestructura introducida por Van Dijk T.A. (1984)[164]. La superestructura responde a un esquema organizado en categorías, algunas de ellas opcionales y otras obligatorias del tipo historia, trama, episodios y marco. Existen todavía otras perspectivas de análisis como la referencia, la conexión, la progresión, la temática o la modalización.

Todos estos análisis que acabamos de enumerar corresponden a una óptica que se sitúa en el ámbito de la psicolingüística, sin embargo es de destacar su validez en cuanto a visiones distintas que nos aportan más información sobre el texto[165]

En otro orden de cosas, un análisis parecido al que hemos expuesto lo realiza Lawton D. (1968)[166], díscipulo de B. Bernstein y cuya característica más importante es su nivel de profundización sobre los estudios de Bernstein. Lawton hizo en este período de tiempo dos investigaciones: una sobre el lenguaje escrito y otra sobre el lenguaje oral. En la investigación sobre el lenguaje escrito obtuvo resultados significativos respecto de la extensión, la fluidez verbal, las subordinadas que no eran de objeto, ni estaban introducidas por un adverbio de

SIGUAN, M. COLOMINA, R. VILA, I. (1986). Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil. Ed. Eumo, Vic

[164] DIJK T.A (1984). Texto y contexto (Semántica y prágmatica del discurso). Ed. Cátedra. Madrid.

[165] Véase CASTELLA J.M. (1992). De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic. Ed. Empuries. Barcelona.

[166] LAWTON D. (1968).Social Class, Language and Education. Routledge and Kegan Paul. Londres.

tiempo, los verbos en voz pasiva, los pronombres personales, adjetivos, adverbios, nº total de palabras utilizadas y los niveles de abstracción y generalización.

En sus estudios sobre el lenguaje oral comprobó que los sujetos de procedencia trabajadora utilizan más introducciones de frase de tipo sociocéntrico que los de clase media, también el índice de subordinación infrecuente discriminaba entre grupos sociales.

Lawton ratificó las tesis de Bersntein, especialmente en el caso del lenguaje escrito. También Adlam (1977) hizo análisis similares al respecto como por ejemplo los porcentajes de nombres, pronombres e indefinidos.

4.5.2.3. La corrección lingüística: exposición de un ejemplo

Los textos que adjuntamos a continuación son copia literal de los textos producidos:

> Era se una vez un niño que estaba jugando con las cerillas. Su madre le vio con las cerillas y le dijo: -Deja esas cerillas cuando vuelva de la cocina que la haigas apagado. El niño no le hizo caso siguió jugando y prendió fuego a la casa. Su madre llamó a los bomberos los bomberos corrían como locos para apagar el incendio. el niño comenzo a llorar mientras que la madre estaba dentro de la casa los bomberos apagaron el fuego y la madre del niño salto de la casa a la colchoneta y se salvo

Corrección:

Nº de sustantivos: 10
Nº de verbos: 17
Nº de oraciones mayores simples: 1
Nº de oraciones mayores compuestas: 6
Clases de oraciones compuestas: coordinadas: 5
adjetivas: 1
temporales: 1
final: 1

> Era se una vez una pareja que se hivan al campo ha merendar. Un perro vagabundo vio lo que llevaban en la cesta hi se tiró a cojerlo lo cogio sin que se dieran cuenta ha un sitio que el conocía para comerselo la pareja cuando puso el mantel con los cubiertos. Sacaron la comida y namas havia vino,cocacola, menos la comida la senyora pego un grito y el marido se asusto tanto que se desmallo.

Corrección:
Nº de sustantivos: 14
Nº de verbos: 16
Nºde adjetivos: 1
Nº de oraciones mayores compuestas: 3
Clases de oraciones compuestas: coordinadas: 2
adjetivas: 3
sustantivas: 1
modales: 1

temporales: 1
final: 1
consecutiva: 1

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO QUINTO

V. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

5.1. Índice sociocultural de los barrios de Lleida

El índice sociocultural de los barrios de Lleida fue calculado a partir de los niveles instructivos más los niveles de equipamientos, consumos culturales y afiliación. Los datos obtenidos nos permitieron averiguar el índice sociocultural de cada uno de los barrios. Este índice sociocultural se analizó en base a la media, la desviación típica[167]dando lugar al siguiente cuadro:

Cuadro nº 1

ISC	T.	CH	FVX	U	I.T.	CE	JB	M	B	SP	P	CP	B	M
T	249	6	30	20	11	11	14	32	16	16	31	23	28	11
B	249	6	30	20	11	11	14	32	16	16	31	23	28	11
M.	11.67	4.67	14.45	13.55	15.23	18.86	22.89	7.70	11.16	9.31	10.55	11.59	8.21	7.41
D.T	6.65	1.62	6.57	7.81	8.45	5.66	5.79	4.12	4.52	3.37	4.04	6.18	3.04	2.95

Cuadro nº 1. Índice sociocultural de los barrios de Lleida

Tal como observamos, obtuvimos la media de la ciudad que se situó alrededor del **11.67%.** Esta media nos sirvió como punto de referencia para agrupar barrios con índices similares dado que el tamaño de las submuestras era excesivamente pequeño. Consecuentemente agrupamos los barrios en tres bloques:

1. Aquellos cuyo índice sociocultural superaba al menos en dos puntos a la media de la ciudad. Estos barrios fueron clasificados como barrios con estatus sociocultural elevado.
2. Aquellos cuyo índice sociocultural era similar a la media o estaba ligeramente por debajo. Estos barrios fueron catalogados como barrios con estatus sociocultural medio.
3. Aquellos cuyo índice sociocultural estaba muy por debajo de la media. Estos fueron clasificados como barrios con estatus sociocultural bajo.

La distribución de los tres grupos quedó de la siguiente manera:

[167] Los conceptos estadísticos que se han utilizado en la descripción de los resutados se exponen a continuación:

Base: número total de individuos que han respondido en cada una de las pruebas.

Media aritmética: viene a ser com el "centro de gravedad de una distribución de frecuencias" La media aritmética común se calcula sumando todas las puntuaciones de una distribución dividida por el número de casos. En algunos casos interesa asociar a los números X1, X2,...Xn ciertos factores opesos, W1,W2,...Wn que dependen de la significación o importancia de cada uno de los números, a este tipo de media se le llama ponderada, su uso viene aconsejado cuando se pretende calcular la media de una distribución cuyos valores tienen diferente significado o importancia de cara al resultado final.

En nuestro estudio hemos utilizado la media ponderada por ser la más adecuada al proceso planteado.

Desviación típica (D.T): Para poder comprender adecuadamente el concepto de desviación típica es necesario recurrir al de varianza. Podría decirse que son medidas similares a la desviación media, en el sentido que se basan en las diferencias existentes entre la media aritmética y cada puntuación, pero se diferencian de ella en que, en lugar de tomar el valor absoluto de tales desviaciones, se utiliza el cuadrado de las mismas.

La varianza es simplemente el valor medio del cuadrado de las desviaciones de las puntuaciones a la media aritmética, mientras que la desviación típica es la raíz cuadrada de la varianza.

1. Barrios con estatus sociocultural alto (grupo 3):

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

barrios	índice sociocultural
Ferran-Estació, Príncep de Viana, Clot, Xalets Humbert Torres	14.45
Universitat	13.55
Instituts-Templers	15.23
Camp d'Esports	18.86
Joc de la Bola	22.89

Tabla 5-2

Además de obtener unos índices socioculturales superiores a la media, estos barrios tienen en común otros aspectos como su distribución geográfica en el espacio.

Todos se han originado a partir del Centro Histórico configurando la primera corona de barrios de la ciudad. Además, desde el punto de vista del espacio geográfico, éste queda perfectamente delimitado por dos líneas morfológicas que han actuado a modo de frontera y que son la via férrea y el río. Esta división ha provocado, durante años, la percepción de dos ciudades diferentes.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Sus niveles de confortabilidad son muy similares destacando en la actualidad el peculiar crecimiento urbanístico del más joven de todos ellos, concretamente al barrio Joc de la Bola que muestra una estructura urbanística diferente del resto de la ciudad, apareciendo bloques de pocos pisos rodeados de zonas ajardinadas. Es un barrio que en la actualidad está en pleno crecimiento y expansión. En su parte exterior, se está proyectando la llamada "Ciutat Jardí", espacio que comprenderá chalets diseminados de alto standing.

Otro barrio característico colindante con el anterior es el Camp d'Esports. Las viviendas originarias de este barrio fueron chalets, algunos de ellos con paredes colindantes y con pequeños jardines a su alrededor. Este tipo de vivienda se sitúa en el mismo corazón del barrio, a su alrededor se alzan edificios con gran número de viviendas con niveles de confortabilidad muy aceptables. También en su parte exterior existe una expansión similar a la del barrio Joc de la Bola conectando en su parte izquierda con el Centre Penitenciari de Ponent y en su parte derecha con el Hospital Arnau de Vilanova.

Otro barrio de peculiares características es el Xalets Humbert Torres. En este barrio al igual que en el anterior, los primeros moradores residían en Chalets de características similares a las que acabamos de citar. Sin embargo, esta zona no ha podido expansionarse debido especialmente a su situación quedando encerrada por un eje viario de envergadura, llamado el Passeig de Ronda y por las mismas paredes del Hospital de Santa María. Es la zona de la ciudad que ha recogido menor porcentaje de inmigración.

En lo que respecta al resto de barrios las características del habitat son muy parecidas y no se aprecian aspectos de especial relevancia.

Referente a todo este grupo de barrios dos hechos podemos destacar:

1. El emplazamiento de toda la zona de ocio (bares, pubs, terrazas) en la parte alta de la ciudad, entre los barrios Universidad, Camp d'Esports y Xalets Humbert Torres.

2.El gran número de servicios especialmente bancos, bufetes de abogados y despachos médicos que recoge el barrio Ferran-Estació.

En referencia a los equipamientos, especialmente los escolares pertenecientes a la red pública, encontramos una escuela pública en cada uno de los siguientes barrios: Universidad, Instituts-Templers, Xalets Humbert Torres, Camp d'Esports y Joc de la Bola, mientras que Ferran-Estació y Príncep de Viana-Clot comparten un solo equipamiento en este sentido.

2. Barrios con estatus sociocultural medio (grupo 2):

barrios	índice sociocultural
Balàfia	11.16
Pardinyes	10.55
Cap Pont	11.59

Tabla 5-3

Estos barrios se caracterizan por estar inmediatamente situados después de las ya mencionadas líneas geográficas (ferrocarril, río Segre) que legendariamente han dividido a la ciudad.

En su origen, los barrios de Balafia y Pardinyes eran espacios esencialmente agrícolas con torres diseminadas. Progresivamente, especialmente en el barrio de Balafia, se fueron construyendo bloques de viviendas sociales y en otros casos de protección oficial. También el barrio de Cap Pont, aunque ha crecido de forma heterogénea, se caracteriza por un gran número de viviendas de protección oficial.

En lo que se refiere al barrio de Pardinyes cabe destacar su dinamismo y capacidad de reivindicación social. En su seno existe una potente asociación de vecinos que presenta amplias programaciones en todos los ámbitos recreativos y culturales. El dato más curioso de este barrio y que quizá explique en parte su proceso vital se remite a su período de formación, básicamente son los empleados del ferrocarril los que allí se asientan, es decir sus primeros moradores no son simples inmigrados aposentados en las tierras a la espera de un trabajo cualquiera, sino que son obreros cualificados con una perspectiva de vida diferente.

El barrio de Balafia se ha caracterizado por ser un barrio de talleres y pequeños comercios, hecho que ha propiciado numerosas divergencias a lo largo de los años con los inmigrantes allí asentados en el sentido de que ha existido un choque permanente de ideologías que no ha permitido al barrio alcanzar puntos óptimos de socialización.

Respecto al barrio de Cap Pont, tal como decíamos anteriormente, su crecimiento ha sido heterogéneo con un gran número de viviendas de protección oficial. Al igual que los anteriores, en estos momentos se está viviendo un proceso de cambio que va a consolidar una imagen diferente en un período corto de tiempo.

En lo que se refiere a los equipamientos escolares, todos los barrios disponen de dos escuelas a excepción del barrio de Balafia que debido a su reducido número de población solamente posee una escuela pública.

En otro orden de cosas, queremos manifestar que los profundos cambios urbanísticos

que se están produciendo, tendrán una notable repercusión en el futuro desarrollo de esta zona, y que de alguna manera tenderán a compensar los déficits existentes.

3. Barrios con estatus sociocultural bajo (grupo 1):

barrios	índice sociocultural
Centre Històric	4.67
Secà de San Pere	9.31
La Bordeta	8.21
Magraners	7.41

Tabla 5-4

El tercer grupo de barrios, está formado por los que durante años han podido ser considerados como los más marginales de la ciudad, aunque de hecho, este concepto solamente podría ser rigurosamente aplicado al Centro Histórico.

Una reflexión detenida sobre la problemática de este último barrio nos lleva a realizar determinadas precisiones. Geográficamente, el Centro Histórico abarca un espacio más amplio del que actualmente se le asimila; este barrio recoge toda la antigua ciudad, no obstante, dos partes pueden diferenciarse claramente: la que podríamos calificar como parte más exterior, sobre todo la que creció mirando al río, es el núcleo comercial más importante de la ciudad, aunque la función de las edificaciones quede reducida en gran número de casos al comercio. En esta zona, especialmente la más exterior, se han reconstruido algunos edificios o simplemente son de nueva construcción, en los que se han instalado bufetes y despachos diversos.

La zona a la que hace referencia nuestra población, es la zona interior que se sitúa en el mismo núcleo, de calles angostas y oscuras, con cantidad de casas en estado ruinoso que viven en la misma precariedad. Queremos manifestar que la población analizada en nuestros cuestionarios ha sido ésta, la que acude al único centro escolar allí situado.

Referente a los barrios Secà de San Pere y Magraners son barrios de autoconstrucción que empezaron a formarse después de la posguerra en unos altiplanos próximos a la ciudad. Durante años carecieron de toda clase de servicios y vivieron desconectados del resto. De hecho el sentimiento y la percepción de alejamiento no han desaparecido, todavía muchos ciudadanos dicen "ir a la ciudad" como si no formaran parte de ella.

En la actualidad esta situación de marginación ha desaparecido e incluso la posible estigmatización con la que cargaron durante muchos años parece perdida en la memoria. Ambos barrios, debido precisamente al pulso de sus habitantes, han ganado la batalla de la socialización y de la dignidad.

En lo que concierne a los equipamientos escolares, ambos cuentan con sendas escuelas a las que asiste mayoritariamente la población de dichos barrios.

Por lo que respecta al barrio de la Mariola presenta unas características específicas que cabe mencionar. Podríamos decir que el barrio podría, a su vez, subdividirse en dos zonas, una de ellas con bloques de casitas que no merecen mención especial, y la otra con una ingente cantidad de bloques sociales (bloques Gaspar de Portolá, Ramiro Ledesma y Juan

Carlos). Durante años las precarias condiciones de vida de este barrio acumularon importantes núcleos de población desprotegida. Por citar un ejemplo, los primeros moradores de los bloques proceden del casco antiguo de la ciudad del que fueron deshauciados debiendo de trasladarse a vivir a la antigua cárcel de Lleida durante todo el período de su construcción.

Además, la precaria situación del barrio ha motivado la instalación y el éxodo permanente de familias, produciéndose un factor de movilidad muy acentuado. En la actualidad, aunque algunos problemas se mantienen, el barrio presenta síntomas claros de recuperación, entre otras cosas porque muchos de sus habitantes de origen gitano, debido fundamentalmente a la venta ambulante, están adquiriendo estatus económicos normalizados, y a su vez, nunca como ahora han manifestado voluntad de integración.

Por otra parte, la imagen negra del barrio está desapareciendo especialmente debido a la instalación de un enorme mercadillo un día a la semana que posibilita que el resto de la ciudad pueda visitar sus calles, conociéndolo de cerca y venciendo la situación de marginalidad.

En cuanto a las escuelas, debemos decir que son dos las que allí se encuentran instaladas, además cuenta con la instalación de un Instituto de Secundaria donde se aplican los primeros cursos de reforma.

Por último comentar el barrio de La Bordeta. Aunque se halla en una situación intermedia entre los barrios exteriores y los barrios alejados, aparece aquí con un estatus sociocultural bajo, no coincidente con la información previa que habíamos dado de este barrio en la que se encontraba situado con el grupo de barrios exteriores. Este hecho bien pudiera ser debido a que la población aquí analizada es la que asiste a la escuela pública, ya que es el único barrio que posee una escuela religiosa de carácter privado.

Curiosamente, esta división entre escuela pública y escuela privada conlleva otras connotaciones referentes a aspectos de integración, por ejemplo los niños que asisten a la escuela privada, aunque su lengua materna sea la castellana se encuentran plenamente integrados al medio y dominan con soltura admirable el catalán llegando a ser esta lengua vehicular con los amigos, en la calle e incluso entre hermanos en las mismas casas. No sucede lo mismo en el caso de la escuela pública donde la lengua de comunicación social entre los niños sigue siendo el castellano.

La Bordeta es un barrio que fue construido como los anteriores en la posguerra, aunque se conoce que sus primeros moradores fueron los mismos ciudadanos de Lleida que construyeron allí sus chalets como zona de recreo. La evolución posterior fue muy diferenciada, en la actualidad presenta muchos bloques de viviendas de protección oficial y sus expectativas de crecimiento son realmente positivas. Incluso los bloques de nueva construcción, las mismas calles e infraestructuras suponen un notable cambio respecto de la zona más antigua.

5.2. Índice sociocultural de los barrios de Lleida agrupados

Sobre un universo de 249 individuos analizados, todos pertenecientes a grupos domésticos con hijos en edad escolar, nacidos concretamente el año 81, obtuvimos una media

y una desviación típica que se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 2

I.S.C	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	249	93	70	86
Base	249	93	70	86
Media	11.67	7.90	11.03	16.28
Desviación	6.65	3.56	4.92	7.64

Cuadro nº 2. Índice sociocultural de los barrios de Lleida agrupados.

Tal como refleja el cuadro anterior, el número de individuos analizados de cada uno de los grupos fueron de 93 para el grupo primero, 70 para el grupo segundo y 86 para el grupo tercero. La media de todos los barrios de la ciudad es de 11.67, mientras que las medias respectivas correspondientes a los diferentes grupos fueron de 7.90 para el grupo primero, de 11.03 para el grupo segundo, y de 16.28 para el grupo tercero.

Observamos que existe una diferencia muy significativa entre los dos grupos de barrios extremos(grupo 1 -estatus sociocultural bajo- y grupo 3 -estatus sociocultural elevado-) de tal manera que el tercer grupo de barrios dobla con creces la media del primer grupo. Referente a las desviaciones típicas correspondientes a los grupos de barrios anteriores tienen una media de 6.65, obteniendo el primer grupo una desviación típica de 3.56, el segundo grupo de 4.92 y el tercer grupo de 7.64, lo cual nos induce a pensar que la dispersión u heterogeneidad de niveles es mucho más acentuada en el tercer grupo que en el primero.

Realizados estos breves comentarios, creemos de interés analizar de forma más cualitativa los datos referentes a los equipamientos y consumos culturales que fueron objeto de nuestro análisis.

5.3. Los equipamientos y consumos culturales

En lo que se refiere a este aspecto obtuvimos los siguientes resultados referentes a: nivel de equipamientos de la vivienda: T.V., video, radio cassette, equipo Hifi, Compact Disc y Ordenador Personal. Respecto de los consumos culturales calculamos la lectura de libros, de periódicos y el grado de afiliación. A continuación exponemos los cuadros que corresponden a los apartados anteriores.

Los resultados obtenidos respecto del equipamiento doméstico TV se presentan en los siguientes cuadros:

Valores absolutos:

cuadro nº3

T.V	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	142	62	36	44
2	84	26	26	32
3	18	5	7	6
4	1	0	0	1
Ns/nc	4	0	1	3

Cuadro nº 3. Valores absolutos sobre la posesión de televisión.

Porcentajes verticales:

cuadro nº4

T.V	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	57.0	66.7	51.4	51.2
2	33.7	28.0	37.1	37.2
3	7.2	5.4	10.0	7.0
4	.4	-	-	1.2
Ns/nc	1.6	-	1.4	3.5

Cuadro nº 4. Porcentajes verticales posesión de televisión

Tal como podemos observar los resultados obtenidos en este análisis son los siguientes: 142 individuos poseen un sólo aparato de TV, 84 poseen dos aparatos, 18 poseen 3 aparatos y 1 individuo posee 4 aparatos. Lo más anecdótico del caso es que existen 4 individuos que no saben o no contestan, de hecho, ésto bien pudiera ser debido a que han respondido el cuestionario individuos no pertenecientes a la unidad familiar entendida como padres e hijos.

Referente a los resultados obtenidos por los diferentes grupos, el grupo primero (barrios con estatus sociocultural bajo) es el que posee un mayor porcentaje de individuos que poseen un TV color con un 66.7%, mientras que en el grupo tercero (grupo con estatus sociocultural alto), este porcentaje es de 51.2%, porcentaje muy similar al que corresponde al segundo grupo que es de 51.4%.

En lo que concierne al porcentaje de individuos que responden poseer 2 aparatos de TV, representa el 28.0% para el primer grupo, el 37.1% para el segundo grupo y el 37.2 para el tercer grupo.

Los porcentajes quedan muy reducidos cuando se trata de la posesión de 3 aparatos de TV, así al grupo primero le corresponde un porcentaje de 5.4%, al grupo segundo un porcentaje de 10.0% y al grupo nº 3 el 7.0%

La enorme generalización del aparato de TV dentro de los hogares, convierte en poco significativas las diferencias entre los grupos.

Otros datos de interés hacen referencia a las preferencias o consumos de determinados programas. Así el programa informativo *Telenotícies* es el más seguido por la población con un 78.7%, a continuación encontramos *Informe Semanal* con el 57.8% y especial cine con un 52.2%. El porcentaje que sigue a continuación, pero a una diferencia considerable, es *El mejor deporte* con un 42.6%. Otros programas valorados son las telenovelas con un 30.9% y los programas concurso con un 30.5.

Cabe destacar que los barrios Joc de la Bola, Camp d'Esports, Secà de Sant Pere obtienen porcentajes del 100% en programas como *Telenotícies*, mientras que Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Xalets Humbert Torres tienen una audiencia de más del 90% con respecto al programa anterior. También el programa *El mejor Deporte* consigue una

audiencia superior al 90% en los barrios Camp d'Esports y Secà de San Pere.

Otro de los equipamientos que hemos considerado es el video. Referente a este equipamiento hemos obtenido los siguientes resultados: Valores absolutos

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº 5

Vídeo	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	196	70	62	64
2	8	2	0	6
3	1	0	0	1
Ns/nc	44	21	8	15

Cuadro nº 5. Valores absolutos posesión vídeo.

Porcentajes verticales

cuadro nº6

Vídeo	Total	Grull	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	78.7	75.3	88.6	74.4
2	3.2	2.2	-	7.0
3	.4	-	-	1.2
Ns/nc	17.7	22.6	11.4	17.4

Cuadro nº 6. Porcentajes verticales posesión vídeo.

Tal como podemos observar en los cuadros anteriores son 196 individuos los que poseen 1 solo video con un porcentaje de 78.7%, el resto de porcentajes, es decir los que poseen dos o tres videos, a excepción de los que responden ns/nc que representan el 17.7%, son poco representativos y se acumulan mayoritariamente en el tercer grupo de barrios. (barrios con estatus sociocultural elevado).

Otro aspecto a comentar es la distribución de porcentajes en los diferentes grupos de barrios. Realmente donde se acumulan mayor número de individuos con un sólo video es en el grupo segundo de barrios (barrios con estatus sociocultural medio) con un 88.6%, el resto de barrios se sitúan a una distancia de 13 puntos como mínimo, no obstante éstos poseen pequeños porcentajes de individuos con 2 o 3 videos.

Referente a las preferencias por los tipos de películas quedan de la siguiente manera: un 69% prefieren películas de aventuras, seguidos por los que prefieren películas de ciencia ficción con un 36.9%, éstos a su vez se encuentran seguidos por las películas de terror con un 24.9%. La distribución de las preferencias por determinado género de películas en los diferentes barrios, los porcentajes más representativos los obtienen las películas de aventuras con un seguimiento del 92.9% en el barrio Joc de la Bola, el 89.0% por el mismo tipo en el barrio de La Bordeta, el 81.3% en Balafia y en el Secà de San Pere. Alrededor del 70% lo obtienen los barrios Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Universitat. El resto mantiene relaciones muy aleatorias que no permiten extraer conclusiones relevantes.

Con respecto al equipamiento Radio-Cassette se obtienen los siguientes resultados:

Valores absolutos

cuadro nº 7

R.C.	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	166	67	40	59
2	35	14	10	11
3	19	6	8	5
Ns/nc	29	6	12	11

Cuadro nº 7. Valores absolutos radio-cassette.

Porcentajes verticales

cuadro nº8

R.C.	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	66.7	72.0	57.1	68.6
2	14.1	15.1	14.3	12.8
3	7.6	6.5	11.4	5.8
Ns/nc	11.6	6.5	17.1	12.8

Cuadro nº 8. Porcentajes verticales posesión radio-cassette.

BIBLIOTECA VIRTUAL

El número de individuos que poseen 1, 2, o 3 aparatos quedan respectivamente distribuidos de la siguiente forma: 166 individuos responden poseer 1 R.C. que representa el 66.7% de la población, 35 responden poseer 2 R.C. que representan el 14.1% de la población, 19 individuos que responden poseer tres R.C. y que representan el 7.6% de la población. Los que ns/nc representan el 11.6% de la población.

Tal como lo expresan los porcentajes de la tabla que acabamos de presentar, es el equipamiento doméstico que se da con mayor frecuencia incluso por encima del equipamiento TV, es precisamente por este motivo que desistimos de hacer más comentarios dado que es un equipamiento tan generalizado que no discrimina entre los diferentes grupos de población.

Referente al equipamiento hifi obtuvimos los siguientes resultados:

Valores absolutos

cuadro nº 9

Hifi	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	123	30	41	52
2	5	2	0	3
3	1	0	0	1
Ns/nc	120	61	29	30

Cuadro nº 9 Valores absolutos equipo Hifi.

Porcentajes verticales

cuadro nº 10

Hifi	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	49.4	32.3	58.6	60.5
2	2.0	2.2	-	3.5
3	.4	-	-	1.2
Ns/nc	48.2	65.6	41.4	34.9

Cuadro nº 10 Porcentajes verticales equipo Hifi.

Aunque su nivel de calidad de reproducción haya sido superado por el equipamiento CD, observamos que la distribución, aunque inferior a los equipamientos anteriores, presenta signos de diferenciación entre los grupos. La distribución de individuos queda tal como sigue: 123 individuos declaran poseer equipo Hifi, con un porcentaje que representa el 49.4%, 5 individuos que poseen 2 equipos y que representan el 2.0% y 1 solo individuo que posee 3 equipos y que representa el.4% de la población. El porcentaje de los que declaran no conocerlo o no responder es del 48.2%, representando cerca de la mitad de la población.

En cuanto a su distribución por barrios se aprecia un ligero aumento en la medida que ascendemos en el nivel sociocultural, por otra parte aumenta su desconocimiento cuando descendemos en la misma escala. Así, algunos datos que representan los grupos de barrios extremos difieren aproximadamente en 30 puntos, es decir, el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) posee un total de 34.5% individuos que poseen uno o dos equipos, mientras que en el grupo de barrios número tres (estatus sociocultural elevado) representan el 65.2% de la población.

Los datos que acabamos de exponer resultan lo suficientemente elocuentes como para pensar que este equipamiento presenta un cierto nivel de discriminación respecto de los diferentes grupos de población.

Referente al Compact Disc obtuvimos los siguientes resultados:

Valores absolutos:

cuadro nº11

C.D.	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	58	10	16	32
2	1	0	0	1
Ns/nc	190	83	54	53

Cuadro nº 11. Valores absolutos Compact Disc.

Porcentajes verticales

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº12

C.D.	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
1	23.3	10.8	22.9	37.2
2	.4	-	-	1.2
Ns/nc	76.3	89.2	77.1	61.6

Cuadro nº 12. Porcentajes verticales Compact Disc.

Tal como podemos apreciar solamente 59 individuos declaran poseer este equipamiento, mientras que son 190 los que declaran ns/nc. La distribución queda del siguiente modo: un 23.3% representa los que poseen 1 solo equipo y un.4% corresponde a los que poseen dos equipos.

Un factor interesante es ver cómo se distribuyen estos porcentajes entre los diferentes grupos de población. Respecto del primer grupo de barrios, los que poseen dicho equipamiento representan el 10.8% mientras que en el segundo grupo de barrios el porcentaje es de un 22.9%, mientras que en el tercer grupo de barrios representa el 37.2%.

Tal como se puede observar en los cuadros anteriores, los porcentajes ascienden a medida que asciende el nivel sociocultural, mientras que los porcentajes relativos a su desconocimiento aumentan a medida que disminuye el nivel sociocultural, hecho que, por otra parte, no deja de ser significativo.

Algunos datos interesantes que hemos obtenido a propósito de las preferencias o consumos culturales acerca del género de música quedan repartidos de la siguiente manera: el género música clásica es elegido por el 51.8% de la población, mientras que la subescala otras (música ligera, flamenco...) es preferido por el 34.9%, el género pop tiene un porcentaje de elección de 30.5%, rock el 20.5%, country el 8.4%, jazz el 4.8%, mientras que el porcentaje que representa el ns/nc es del 4.8%.

A nivel de preferencias es significativo destacar que mientras en el Camp d'Esports (grupo 3) se manifiesta una preferencia del 100% respecto de la música clásica, La Mariola (grupo1) manifiesta una preferencia del 18.8% por este mismo tipo de música.

Hemos reseñado los datos anteriores a título de ejemplo de cómo se desarrollan sensibilidades diferentes según los niveles socioculturales, sin por ello menospreciar ninguna de las diferentes manifestaciones culturales que se produzcan.

Otros datos curiosos respecto del conocimiento de algunas composiciones clásicas los obtenemos al realizar una pregunta en la que debe manifestarse el conocimiento de tres composiciones clásicas como: *El Danubio Azul*, *Carmina Burana* y *Concierto para mano izquierda*.

Los porcentajes de conocimiento obtenidos son los siguientes: respecto del Danubio Azul se obtiene un conocimiento del 80.7% de la población, siendo superior al 90% en los barrios Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot, Instituts-Templers, Camp d'Esports, Joc de la Bola y La Bordeta. En el Secà de San Pere, La Mariola y Magraners los porcentajes de conocimiento se acercan al 50%. Referente al Concierto para mano izquierda, solamente

manifiestan conocerlo un porcentaje del 6.0% de la población, quedando repartido de mayor a menor en los siguientes barrios: Pardinyes, Camp d'Esports, Magraners, Cap Pont, Balafia y Mariola. En relación a la composición Carmina Burana, solamente manifiestan conocerlo un 6.8%, quedando los porcentajes repartidos de mayor a menor: Camp d'Esports, Universitat, Pardinyes, Cap Pont, Joc de la Bola y Ferran-Estació. Algunos de los barrios que hemos citado representan solamente un porcentaje correspondiente a uno o dos individuos.

Referente al equipamiento Ordenador Personal obtuvimos el siguiente resultado: Valores absolutos

cuadro nº 13

O.P.	**Total**	**Grup.1**	**Grup.2**	**Grup.3**
Total	249	93	70	86
1	59	10	14	35
2	3	0	1	2
Ns/nc	187	83	55	49

Cuadro nº 13. Valores absolutos ordenador personal.

Porcentajes verticales

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº 14

O.P.	**Total**	**Grup.1**	**Grup.2**	**Grup.3**
Total	249	93	70	86
1	23.7	10.8	20.0	40.7
2	1.2	-	1.4	2.3
Ns/nc	75.1	89.2	78.6	57.0

Cuadro nº 14. Porcentales verticales ordenador personal.

Tal como podemos apreciar el porcentaje de personas que responden no saber o no conocer el ordenador personal es alto, quedando distribuido de la siguiente manera según los estatus socioculturales: mayor porcentaje de desconocimiento en el primer grupo de barrios con un 89.2% mientras que el menor, se sitúa en el tercer grupo con un 57.0%. A la inversa, el grupo de barrios que posee mayor porcentaje de ordenadores es el tercer grupo con un 40.7%. Este porcentaje disminuye significativamente en el segundo grupo de barrios que es del 20.0%, mientras que el primer grupo solamente acumula el 10.8 del total de población que disponen de este equipamiento.

Los resultados obtenidos respecto de la posesión de libros se reflejan en el cuadro siguiente: Valores absolutos

cuadro nº 15

Libros	**Total**	**Grup.1**	**Grup.2**	**Grup.3**
Total	249	93	70	86
Base	68	15	19	34
-25	8	4	2	2
25-100	28	8	11	9
100-200	16	3	3	10
200-500	11	0	3	8
+500	5	0	0	5

Cuadro nº 15. Valores absolutos libros.

Porcentajes verticales

cuadro nº16

Libros	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
Base	68	15	19	34
-25	11.8	26.7	10.5	5.9
25-100	41.2	53.3	57.9	26.5
100-200	23.5	20.0	15.8	29.4
200-500	16.2	-	15.8	23.5
+500	7.4	-	-	14.7

Cuadro nº 16. Porcentajes verticales libros.

Tal como podemos observar solamente 68 individuos declaran poseer libros en casa, quedando repartidos de la siguiente manera: 15 individuos en el primer grupo de barrios, 19 en el segundo grupo de barrios y 34 en el tercer grupo de barrios. Según los diferentes segmentos que establecimos obtenemos que 8 individuos responden poseer menos de 25 libros, 28 individuos declaran poseer entre 25 y 100 libros, 16 entre 100 y 200 libros y 11 entre 200 y 500, finalmente 5 individuos declaran poseer más de 500. La mayor posesión de libros se acumula en el tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado) con un recuento final traducido en porcentajes de un 67.6 que poseen más de 100 libros, mientras que en el segundo bloque (barrios con estatus sociocultural medio) estos individuos solamente representan el 31.6% de la población, y un 20.0% del primer bloque declaran poseer entre 100 y 200 libros.

Otro dato interesante que queremos destacar es que este ítem, correspondiente a la posesión de libros, lo completamos con otro en el que se pedía el número de las diferentes clases de libros que poseían. Analizados estadísticamente los resultados nos vimos obligados a desestimar este ítem ya que el recuento o bien no se correspondía con el ítem anterior o se limitaron a poner cruces o a dejarlo en blanco. Comentamos estos hechos porque creemos que son significativos respecto del ítem que estamos valorando.

Referente a los periódicos obtuvimos el cuadro que presentamos a continuación:

Valores absolutos:

cuadro nº17

Periódicos	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
La Mañana	114	39	39	36
Diari de L1.	11	4	3	4
Segre	141	38	48	55
El Periódico	33	7	9	17
El País	25	1	5	19
La Vanguardia	21	4	2	15
Sport	52	21	7	24
Otros	16	5	8	3
Ns/nc	28	19	6	3

Cuadro nº 17. Valores absolutos periódicos.

Porcentajes verticales

cuadro nº 18

Periódicos	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
La Mañana	45.8	41.9	55.7	41.9
Diari de Ll.	4.4	4.3	4.3	4.7
Segre	56.6	40.9	68.6	64.0
El Periódico	13.3	7.5	12.9	19.8
El País	10.0	1.1	7.1	22.1
La Vanguardia	8.4	4.3	2.9	17.4
Sport	20.9	22.6	10.0	27.9
Otros	6.4	5.4	11.4	3.5
Ns/nc	11.2	20.4	8.6	3.5

Cuadro nº 18. Porcentajes verticales periódicos.

Este ítem fue planteado de manera que pudieran producirse tres posibilidades de respuesta. Los resultados obtenidos respecto de cada una de las subescalas fueron los siguientes: 114 individuos declaran leer alguna vez *La Mañana* (periódico local) con un porcentaje del 45.8% que queda repartido de la siguiente manera, respecto del primer grupo (barrios con estatus sociocultural bajo), un 41.9% responde leer este periódico, un 55.7 corresponde al segundo grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural medio) y el 41.9% corresponde al tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado).

Referente al periódico *El Segre* (periódico local) declaran leerlo 141 individuos que corresponden al 56.6%, quedando los porcentajes distribuidos de la siguiente manera: 40.9% para el primer grupo de barrios, el 68.6% para el segundo grupo de barrios y el 64.0% para el tercer grupo de barrios. Curiosamente los dos periódicos locales que acabamos de citar son leídos en mayor proporción por el segundo bloque de barrios.

La proporción de individuos que declaran leer periódicos estatales disminuye en proporciones considerables, así son 33 individuos que declaran leer *El Periódico*, representando el 13.3% de la población. Los porcentajes quedan distribuidos de la siguiente manera en los diferentes grupos de barrios: 7.5% para el primer grupo de barrios, el 12.9% para el segundo grupo de barrios y el 19.8% para el tercer grupo de barrios.

Referente al periódico *El País*, 25 individuos declaran leerlo con un porcentaje del 10.0% que se distribuye de la siguiente manera, 1.1% para el primer grupo de barrios, 7.1% para el segundo grupo de barrios y 22.1% para el tercer grupo de barrios.

Referente al último de los periódicos estatales que hemos valorado, *La Vanguardia*, 21 individuos declaran leerlo representando el 8.4% de la población. Este porcentaje global se reparte de la siguiente forma entre los diferentes grupos de barrios: para el primer grupo de barrios el porcentaje es del 4.3%, para el segundo grupo de barrios es del 4.3%, finalmente el tercer grupo de barrios representa un 17.4%.

Tal como podemos observar se advierte una tendencia clara: a mayor estatus sociocultural, mayor lectura de periódicos estatales, siendo el periódico *El País* el que más acusa esta tendencia.

Respecto al periódico *Sport* constatamos su nivel de aceptación, sin embargo,

consideramos que este tipo de cultura está al alcance de un mayor número de población, debido fundamentalmente a este motivo consideramos que no es descriminativo.

A modo de síntesis, algunos datos significativos respecto de la lectura de los diferentes periódicos en los distintos barrios destacamos:

1. El barrio que recoge un mayor porcentaje de individuos que leen *La Mañana* es Cap Pont con un 73.6% seguido de Magraners con un 63.6%, Balàfia con un 56.3% y Joc e la Bola con un 50.0%.
2. Referente al periódico *Segre*, el barrio que representa un mayor porcentaje de lectura, es el de Camp d'Esports con un 90.9% seguido de Cap Pont con un 82.6%, Secà de San Pere con un 75.0%, Instituts-Templers con un 72.7%, Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Xalets Humbert Torres con un 66.7%, un 57.1% en Joc de la Bola y un 54.5% en Magraners.
3. En lo que concierne al *Periódico*, el mayor porcentaje de lectura lo recoge el barrio Joc de la Bola con un 50.0%, seguido a enorme distancia por el Camp d'Esports con un 27.3%, Balàfia con un 18.8% y Instituts-Templers con un 18.2%.
4. El mayor porcentaje de lectores del periódico *El Pais* corresponde al barrio Joc de la Bola con un 35.7%, seguido de Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Xalets Humbert Torres con un 23.3%, Balafia con un 18.8%, Camp d'Esports y Instituts-Templers con un 18.2%.
5. Respecto a *La Vanguardia*, el barrio que obtiene un mayor porcentaje de lectura es Joc de la Bola con un 28.6%, Universitat con un 20.0%, Magraners con un 18.2% y Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Xalets Humbert Torres con un 16.7%.

Los resultados obtenidos respecto del nivel de afiliación a asociaciones se presentan en el siguiente cuadro:

Valores absolutos

cuadro nº19

Afiliación	**Total**	**Grup.1**	**Grup.2**	**Grup.3**
Total	249	93	70	86
Deportivo	46	15	10	21
Recreativo	13	1	2	10
Cultural	27	1	11	15
Político	5	0	2	3
Religioso	14	6	8	0
Sindical	7	0	1	6
Excursionista	13	3	4	6
Otros	8	2	2	4
Ninguno	128	62	33	33
Ns/nc	17	3	7	7

Cuadro nº 19. Valores absolutos afiliación.

Porcentajes verticales:

cuadro nº20

Afiliación	Total	Grup.1	Grup.2	Grup.3
Total	249	93	70	86
Deportivo	18.5	16.1	14.3	24.4
Recreativo	5.2	1.1	2.9	11.6
Cultural	10.8	1.1	15.7	17.4
Político	2.0	-	2.9	3.5
Religioso	5.6	6.5	11.4	-
Sindical	2.8	-	1.4	7.0
Excursionista	5.2	3.2	5.7	7.0
Otros	3.2	2.2	2.9	4.7
Ninguno	51.4	66.7	47.1	38.4
Ns/nc	6.8	3.2	10.0	8.1

Cuadro nº 20. Porcentajes verticales afiliación.

Es un ítem de respuesta múltiple. Como punto de referencia vamos a tomar el número de los que no están afiliados a ningún tipo de club o bien que no saben o no contestan que representan el 58.2% de la población. El resto, es decir el 31.8%, son los que declaran poseer algún tipo de afiliación.

Los individuos que han respondido estar afiliados a un club deportivo son 46 y representan el 18.5 de población afiliada, los que pertenencen a un club recreativo son 13 y representan el 5.2%, los que pertenecen a un club cultural son en número 27 con un porcentaje del 2.8%, los que estan afiliados a un club excursionista son 13 y representan el 5.2% y otros con 8 individuos que representan el 3.2%.

Los mayores porcentajes de afiliación a clubs se recogen en el tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado), destacando especialmente la afiliación a clubs deportivos en un 24.4%, culturales en un 17.4% y recreativos en un 11.6%. Los menores porcentajes de afiliación se registran en el primer grupo de barrios siendo en este caso la afiliación deportiva de un 16.1% y la religiosa con un 6.5%.

Respecto del segundo grupo de barrios, cabe destacar un nivel de afiliación del 143.3%, a los clubs deportivos, un 15.7% a los culturales y un 11.4% a los religiosos.

En lo que concierne el nivel de afiliación, éste aumenta a medida que ascendemos en la escala sociocultural.

Los barrios que presentan mayor número de afiliados son los siguientes:

- **Afiliación deportiva**: Joc de la Bola con un 50.0%, seguido de Instituts-Templers con un 45.5% y Secà de San Pere con un 37.5%. El Centro Histórico no presenta ningún afiliado.

- **Afiliación recreativa**: barrio Joc de la Bola con un 28.6%, seguido de Camp d'Esports con un 18.2%. Los barrios Centre Històric, Ferran-Estació, Balafia, Secà de San Pere, Cap Pont, La Bordeta, Magraners no presentan ningún afiliado.

- **Afiliación cultural**: Joc de la Bola con un 42.9% seguido de Cap Pont con un 34.8%, Ferran-Estació con un 30%. Barrios que no presentan niveles de afiliación culturales son

Centre Històric, Universitat, Instituts-Templers, Camp d'Esports, La Mariola, Balafia, Secà, La Bordeta.

- **Afiliación política**: mayor afiliación en barrio Universitat con un 10.0% seguido de Camp d'Esports con un 9.1% y Cap Pont con un 8.7%. El resto de barrios no presentan afiliación.

- **Afiliación religiosa**: el mayor porcentaje de afiliación se registra en el Centre Històric con un 33.3%, seguido de Cap Pont con un 17.4%, Pardinyes con un 12.9%, La Bordeta con un 7.1% y La Mariola con un 6.3%. El resto no presentan afiliación.

- **Afiliación a clubs excursionistas**: mayor afiliación en barrio Joc de la Bola con un 14.3%, seguido de Pardinyes con un 12.9%, Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Xalets Humbert Torres con un 10%. No presentan afiliación los barrios Centre Històric, Instituts-Templers, Camp d'Esports, Joc de la Bola, Mariola, Balafia, Secà de San Pere.

- **Otras afiliaciones**: el porcentaje más relevante es el que corresponde al barrio Universitat con un 15.0%, el resto no presenta porcentajes significativos o simplemente no presentan niveles de afiliación.

BIBLIOTECA VIRTUAL

5.4. La distribución de los individuos por barrios según el estatus sociocultural

Además, en correspondencia con lo que acabamos de exponer, analizamos el número de personas de cada uno de los estatus que podíamos encontrar en cada uno de los grupos de barrios, con el fin de intentar evidenciar algún tipo de correspondencia, en el caso de que la hubiera, entre las características socioculturales de los habitantes de cada uno de los barrios y el estatus al cual se suponía que pertenecían. Referente a este aspecto obtuvimos los siguientes resultados:

cuadro nº21

Estatus S.C.	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	249	93	70	86
Cl. alta	11	0	0	11
Cl. m. nueva	46	2	13	31
Cl. m. vieja	155	67	52	36
Cl. trabajadora	37	24	5	8

Cuadro nº 21. Distribución de los individuos por barrios según el estatus sociocultural.

Los individuos quedaron repartidos de la siguiente manera:

Los 11 individuos que pertenecían a la clase alta tenían su residencia en el tercer grupo de barrios, es decir, barrios con estatus sociocultural elevado. De los 46 individuos pertenecientes a la nueva clase media quedaron repartidos de la siguiente manera:

-31 en los barrios con estatus sociocultural elevado (grup.3)
-13 en los barrios con estatus sociocultural medio (grup.2)
-2 en los barrios con estatus sociocultural bajo(grup.1)

Referente a la vieja clase media, observamos que la proporción se invierte. En este caso, de los 155 individuos que la conforman, 67 residen en el grupo de barrios con estatus sociocultural medio y 36 en el grupo de barrios con estatus sociocultural elevado.

En lo que concierne la clase trabajadora los 37 individuos que la forman quedan repartidos de la siguiente manera:
-24 individuos residen en los barrios con estatus sociocultural bajo.
-5 en los barrios con estatus sociocultural medio.
-8 en los barrios con estatus sociocultural elevado.

5.5. Distribución de los individuos según el estatus sociocultural

La muestra de individuos que obtuvimos de cada uno de los estatus queda representda en el cuadro siguiente:

cuadro nº22

Estatus sociocultural	Individuos
bajo	37
medio-bajo	155
medio-alto	46
alto	11

Cuadro nº 22. Distribución de los individuos según el estatus sociocultural.

Tal como podemos observar nuestra muestra quedó conformada por 37 individuos de estatus sociocultural bajo, 155 pertenecientes a un estatus sociocultural medio-bajo, 46 pertenencientes a un estatus sociocultural medio-alto y 11 pertenecientes a un estatus sociocultural alto.

5.6. Nivel de estudios de los entrevistados

Según el nivel de instrucción, los individuos analizados se distribuyen de la siguiente manera:

cuadro nº23

nivel de instrucción	Nº de individuos
analfabetos o primarios incompletos	13
Primarios	113
E.G.B/bachillerato elemental	54
B.U.P./bachillerato superior	14
Formación Profesional	21
Universitarios medios	20
Universitarios superiores	9
Otros	4
Ns/nc	1

Cuadro nº 23. Nivel de estudios de los entrevistados.

Tal como podemos observar el mayor núcleo de población se concentra en los que tienen estudios primarios con 113 individuos seguidos de los que tienen E.G.B./ bachillerto elemental que son 54. Los que poseen B.U.P o bachillerato superior son 14, mientras que los

que han cursado estudios de formación profesional son 21. Referente a los que han cursado estudios universitarios medios son 20 y el número de individuos con estudios universitarios superiores son 9. Por último destacar el número de personas analfabetas o con estudios primarios incompletos que son 13.

5.7. La relación entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural

Referente a la relación entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural se obtuvieron los siguientes resultados: Valores absolutos

cuadro nº 24.

Estudios entrevistado	**Total**	**Cl. alta**	**N.c.m.**	**V.c.m.**	**Cl. trab.**
Total	249	11	46	155	37
Analfabeto-primarios incompletos	13	0	0	2	11
Primarios	113	0	4	85	24
E.G.B./Bach.elem.	54	0	8	45	1
B.U.P./Bach.sup.	14	1	5	8	0
F.P.	21	0	14	7	0
Universitarios medios	20	4	12	4	0
Universitarios sup.	9	6	3	0	0
Otros	4	0	0	3	1
Ns/nc	1	0	0	1	0

Cuadro nº 24. La relación entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural.

Porcentajes verticales

cuadro nº25

Estudios entrevistado	Total	Cl.alta	N.c.m.	V.c.m	Cl.trab.
Total	249	11	46	155	37
Analfabeto-primarios incompletos	5.2	-	-	1.3	29.7
Primarios	45.4	-	8.7	54.8	64.9
E.G.B./Bach.elem.	21.7	-	17.4	29.0	2.7
B.U.P./Bach.sup.	5.6	9.1	10.9	5.2	-
F.P.	8.4	-	30.4	4.5	-
Universitarios medios	8.0	36.4	26.1	2.6	-
Universitarios sup.	3.6	54.5	6.5	-	-
Otros	1.6	-	-	1.9	2.7
Ns/nc	.4	-	-	.6	-

Cuadro nº 25. Porcentajes verticales entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural.

Porcentajes horizontales

cuadro nº26

Estudios entrevistado	Total	Cl. alta	N.c.m.	V.c.m.	Cl.trab.
Total	249	4.4	18.5	62.2	14.9
Analfabeto-primarios incompletos	13	-	-	15.4	84.6
Primarios	113	-	3.5	75.2	21.2
E.G.B./Bach.elem.	54	-	14.8	83.3	1.9
B.U.P./Bach.sup.	14	7.1	35.7	57.1	-
F.P.	21	-	66.7	33.3	-
Universitarios medios	20	20.0	60.0	20.0	-
Universitarios sup.	9	66.7	33.3	-	-
Otros	4	-	-	75.0	25.0
Ns/nc	1	-	-	100.0	-

Cuadro nº 26. Porcentajes horizontales entre el nivel de estudios del entrevistado y el estatus sociocultural.

Recordemos que el estatus sociocultural fue definido según cuatro categorías[168]: Clase Alta (índice sociocultural 25.81-31), Nueva Clase Media (15.51-25.80), Vieja Clase Media (5.21-25.80) y Clase Trabajadora (0-5.20).

En efecto, tanto en los valores absolutos como en los porcentajes verticales y horizontales a medida que ascendemos en la escala de jerarquización escolar mayor es la proporción de individuos con elevado estatus sociocultural. Así, un 9.1% poseen estudios de bachillerato superior, 36,4% universitarios medios y más de la mitad, el 54.5% corresponden a la titulación universitaria superior. En el otro extremo, la Clase Trabajadora presenta un predominio de casi dos tercios (64.9%) de estudios primarios, seguida de casi un 30% de analfabetos y primarios incompletos. Una posición intermedia, aunque con importantes matizaciones, la presenta la Nueva Clase Media con elevados porcentajes con respecto a los estudios universitarios medios -26.1%- y Formación Profesional con un 30.4%, mientras que los porcentajes disminuyen rápidamente al ascender el nivel de estudios, siendo solamente de un 6.5 los que poseen estudios universitarios superiores.

[168] El término clase se referirá siempre a diferentes categorías de estatus y por lo tanto deberá ser totalmente asimilado a este concepto para evitar posibles confusiones con el concepto tradicional de clase social.

Si observamos los porcentajes referentes a los de bachillerato superior y los de bachillerato elelmental representan un total de 28.3%.

Referente a la vieja clase media destacan los porcentajes obtenidos por los que poseen estudios primarios con un 54.8% y los que poseen bachillerato elemental con un 29.0%, representando casi el 80% de la población, lo cual coincide con las previsiones que habíamos realizado en principio, constatando que se establece una relación muy importante entre el nivel de estudios alcanzado y la pertenencia a una clase social.

Análogamente, una lectura horizontal de los porcentajes nos indica que el 84.6% de los 13 individuos que son analfabetos o con estudios primarios incompletos pertenece a la Clase Trabajadora. Luego descienden inmediatamente los porcentajes, pertenecen a la Clase Trabajadora el 21% de los que poseen estudios primarios.

En lo que concierne a la Vieja Clase Media, los mayores porcentajes se acumulan en los estudios primarios con un 75.2% -de los 113 individuos que poseen dicho nivel de estudios. Los que poseen E.G.B. o bachillerato elemental suponen un 83.3% de los 54 que aseguran haber cursado estos tipos de estudios. Referente a los que declaran poseer estudios de B.U.P. o bachillerato superior que son 14, el 57.1% corresponde a la Vieja Clase Media. Consecuentemente con lo que hemos dicho anteriormente, a medida que ascendemos en el nivel de estudios, desciende el número de individuos que declaran haber cursado estudios de F.P, el 33.3% se sitúa en la Vieja Clase Media. Por lo que respecta a los que poseen universitarios medios, un total de 20 individuos, el 20.0% corresponde a la Vieja Clase Media. Los otros porcentajes no los comentamos dado que respecto del total no son significativos.

5.8. Distribución de los individuos según las categorías ocupacionales

Según los datos obtenidos las categorías ocupacionales se distribuyen de la siguiente forma:

cuadro nº27

Ocupación	**total**
Total	249
Profesión liberal	22
Profesor	5
Funcionario	30
Comerciante	9
Vendedor	6
Operario	57
Administrativo	2
Empresario	15
Ama de casa	13
Jubilado	6
Parado	12
Otros	72
Ns/nc	4

Cuadro nº 27. La distribución de los individuos según las características ocupacionales.

De un universo de 249 individuos, obtuvimos tal como se representa en el cuadro anterior, 22 individuos que ejercían profesiones liberales (algunos de ellos con estudios universitarios medios), 5 profesores, 30 funcionarios, 9 comerciantes, 6 vendedores, 57 operarios, 2 administrativos, 15 empresarios, 13 amas de casa, 6 jubilados, 12 parados y 72 que declaran ejercer otras profesiones sin especificar.

5.9. La relación entre la ocupación del cabeza de familia y la clase social

Valores absolutos

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº28

Ocupación	total	Cl.a.	N.c.m.	V.c.m.	CLtrab.
Total	249	11	46	155	37
Profesión liberal	22	4	5	12	1
Profesor	5	2	2	1	0
Funcionario	30	1	11	18	0
Comerciante	9	0	2	6	1
Vendedor	6	0	0	4	2
Operario	57	0	7	45	5
Administrativo	2	0	2	0	0
Empresario	15	0	2	13	0
Amadecasa	13	0	0	9	4
Jubilado	6	0	1	4	1
Parado	12	0	0	7	5
Otros	72	4	14	36	18
Ns/nc	4	0	0	2	2

Cuadro nº 28. Valores absolutos la relación entre el cabeza de familia y la clase social.

Porcentajes verticales

BIBLIOTECA VIRTUAL

cuadro nº29

Ocupación	Total	Cl. alta	N.cl.m.	V.cl.m.	Cl.tra.
Base	249	11	46	155	37
Profesión liberal	8.8	36.4	10.9	7.7	2.7
Profesor	2.0	18.2	4.3	.6	-
Funcionario	12.0	9.1	23.9	11.6	-
Comerciante	3.6	-	4.3	3.9	2.7
Vendedor	2.4	-	-	2.6	5.4
Operario	22.9	-	15.2	29.0	13.5
Administrativo	8	-	4.3	-	-
Empresario	6.0	-	4.3	8.4	-
Ama de casa	5.2	-	-	5.8	10.8
Parado	4.8	-	-	4.5	13.5
Otros	28.4	36.4	30.4	23.2	48.6
Ns/Nc	1.6	-	-	1.3	5.4

Cuadro nº 29. Porcentajes verticales la relación entre el cabeza de familia y la clase social.

Porcentajes horizontales

cuadro nº 30

Ocupación	Total	Cl. alta	N.cl.m.	V.cl.m.	Cl.tra.
Base	249	4.4	18.5	62.2	14.9
Profesión liberal	22	18.2	22.7	54.5	4.5
Profesor	5	40.0	40.0	20.0	-
Funcionario	30	3.3	36.7	60.0	-
Comerciante	9	-	22.2	66.7	11.1
Vendedor	6	-	-	66.7	33.3
Operario	57	-	12.3	78.9	8.8
Administrativo	2	-	100.0	-	-
Empresario	15	-	13.3	86.7	-
Ama de casa	13	-	-	69.2	30.8
Parado	12	-	-	58.3	41.7
Otros	72	5.6	19.4	50.0	25.0
Ns/Nc	4	-	-	50.0	50.0

Cuadro nº 30. Porcentajes horizontales la relación entre el
cabeza de familia y la clase social.

De los que se han obtenido los siguientes cuadros: A la vista de los datos estadísticos que se desprenden de los cuadros anteriores, en contra de lo que cabía preveer, constatamos que el estatus sociocultural sólo parcial e incompletamente se relaciona con la actividad socio-económica del cabeza de familia.

Así observamos que de los 22 individuos que dicen realizar profesiones liberales, el mayor número de ellos se acumula en la Vieja Clase Media con un total de 12 individuos, mientras que cuatro de ellos se sitúan en la Clase Alta y 5 en la Nueva Clase Media. Referente a los 5 que responden que ejercen como profesores quedan repartidos en igual numero en la Nueva Clase Media y en la Clase Alta, solamente uno de ellos se sitúa en la Vieja Clase Media.

De los 30 funcionarios, 18 se sitúan en la Vieja Clase Media mientras que 11 lo hacen en la Nueva Clase Media y solamente uno de ellos se sitúa en la Clase Alta.

En lo que se refiere a los comerciantes, de los 9 que han declarado ejercer esta profesión se sitúan mayoritariamente en la Vieja Clase Media, mientras que 2 de ellos lo hacen en la Nueva Clase Media y 1 en la Clase Trabajadora. De los 6 que declaran ser vendedores, 4 de ellos se sitúan en la Vieja Clase Media y 2 en la Clase Trabajadora. En cuanto a los operarios, en total 57, 45 de ellos se sitúan en la Vieja Clase Media, y 7 se sitúan en la Clase Trabajadora

Referente a los administrativos hemos podido conseguir una submuestra, a nuestro entender, muy poco representativa. Otro dato representativo aunque la submuestra resulte pequeña es el referente a los empresarios, curiosamente, en contra de lo que inicialmente habíamos previsto la muestra obtenida se sitúa mayoritariamente -13 de un total de 15- en la vieja clase media.

Respecto de los otros datos, resulta significativo que 72 individuos se sitúen en la subescala otros. En la revisión de los cuestionarios, en esta subescala aparecía diversidad de categorías desde los que poseían negocios indeterminados o declaraban ser vendedores ambulantes.

5.10. Análisis de la población escolar según los grupos de barrios

La población escolar analizada quedó distribuida según los grupos de barrios de la siguiente manera según muestra el cuadro que presentamos a continuación:

cuadro nº31

grupos de barrios	**Nº de individuos**
grupo nº 1	95
grupo nº 2	78
grupo nº3	99

Cuadro nº 31. Análisis de la población escolar según los grupos

de barrios.

Dado que el objeto de nuestro análisis es constatar el uso que los diferentes grupos hacen de la lengua creemos de interés aportar la descripción de la población analizada, en cuanto a grupo social que utiliza una lengua vehicular que puede coincidir con la lengua de la prueba o bien ser la segunda lengua.

Los datos que presentamos a continuación corresponden al censo escolar realizado por La Inspección de Enseñanza Primaria, durante el curso 91-92. La población escolar que asiste a las escuelas públicas de Lleida ciudad presenta la distribución que presentamos a continuación respecto de las lenguas castellana y catalana. Los datos que presentamos en la siguiente tabla corresponden al número total de alumnos de cada una de las escuelas, número de alumnos de lengua materna catalana, número de alumnos de lengua materna castellana, los que entienden el catalán y los que lo hablan.

Vamos a proceder a agrupar a las escuelas según los grupos de barrios, pero detallando la población de cada una de ellas según las variables anteriores:

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

Grupo de barrios nº1

Barrio	Escuela	Total	Cat.	Cast.	Ent.	Habla
Centre Històric	C.P. Cervantes	248	34	214	198	68
La Mariola	Magí M. Sta. M. Gardeny	364 532	62 50	302 482	275 175	272 72
Secà de Sn Pere	La Gine Terres P.	256 232	135 49	131 183	254 202	188 127
La Bord.	Joan M. Enric F.	543 255	167 155	376 100	526 250	463 200
Magran.	Magran.	286	60	226	230	220

Tabla 5-35. Grupo de barrios nº1.

Grupo de barrios nº2

Barrio	Escuela	Total	Cat.	Cast.	Ent.	Habla
Balàfia	Balafia	433	129	304	407	346
Cap Pont	Camps Frederic	197 620	36 310	161 310	180 618	175 425
Pardinyes	Pardin. General	248 567	85 202	163 365	240 560	220 480

Tabla 5-36. Grupos de barrios nº 2.

Grupo de barrios nº 3

Barrio	Escuela	Total	catalán	castellano	enten cat	habla cat.
Universit.	Joan XXIII	779	291	488	735	601
Joc de la Bola	Joc de la Bola	653	551	102	650	560
Pràctiques	Pràctiques	331	255	76	330	302
Ferran Príncep	Príncep V.	283	125	158	256	248
Xalets	S. Josep C.	291	161	130	290	280

Tabla 5-37. Grupo de barrios nº 3.

A modo de reflexión, si observamos el primer grupo de barrios, la población de habla materna castellana es muy superior en número a la población de lengua materna catalana, aunque una gran mayoría afirma entenderla y hablarla.

A fin de que podamos constatar la lengua mayoritaria de cada uno de los grupos de población hemos procedido a realizar el cálculo global obteniendo los siguientes resultados.

	Pobl. Total	Catalán	%	Castellana	%
Grupo 1	2716	712	26.21	2004	73.78
Grupo 2	2065	762	36.90	1303	63.09
Grupo 3	2337	1383	59.17	954	40.82

Tabla 5-38

Los resultados anteriores nos permiten constatar en el primer bloque de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) un porcentaje de 73.78 de habla materna castellana, mientras que el 26.21% corresponde a los de lengua materna catalana. En el segundo bloque de barrios (barrios con estatus sociocultural medio) se obtienen los siguientes resultados: 63.09% de lengua materna castellana y 36.90% de habla materna catalana.

En cuanto al tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado), los porcentajes se invierten, el 59.17% corresponde a los de habla materna catalana y el 40.82% a los de habla materna castellana.

5.11. El coeficiente de inteligencia verbal

El total de la muestra analizada es de 272 individuos. En este caso hemos procedido a analizar los datos en cuanto a la media y la desviación típica obteniendo el siguiente cuadro.

cuadro nº 32

C.I	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	264	88	77	99
Media	92,21	85.90	95.62	95.17
Desviación	15.57	16.52	12.63	15.20

Cuadro nº 32. El coeficiente de inteligencia verbal.

Tal como podemos observar la media de la ciudad es de 92.21, media relativamente baja si tenemos presente que la normalidad se sitúa entre el 90 y el 110. Respecto de las medias obtenidas, el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) obtiene el 85.90, el segundo grupo (barrios con estatus sociocultural medio) el 95.62 y el tercer grupo (barrios con estatus sociocultural elevado) el 95.17.

Observamos que existe una diferencia de cerca de 10 puntos entre el primer grupo de barrios y el tercero. En el caso de la diferencia entre el segundo y tercer grupo es prácticamente inexistente.

Respecto de las desviaciones típicas, observamos que la mayor dispersión se produce en el primer grupo de barrios con un 16.52, siendo la media de 15.57, mientras que la menor, la podemos encontrar en el segundo grupo de barrios con un 12.63. El tercer grupo de barrios manifiesta una desviación similar a la media siendo de un 15.20.

5.12. Índice lingüístico: primera prueba

Referente a la media, la desviación típica del índice lingüístico correspondiente a la primera prueba se obtuvieron los siguientes resultados:

cuadro nº33

LL.	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	269	94	77	98
Media	115.26	102.69	119.95	123.63
D.T.	46.54	34.30	40.80	57.55

Cuadro nº 33. Índice lingüístico, primera prueba.

Tal como podemos observar se produce un índice lingüístico medio de 115.26. Los diferentes grupos de barrios obtienen los siguientes índices: 102.69 para el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo), 119.95 para el segundo bloque de barrios

(barrios con estatus socio-cultural medio) y 123.63 para el tercer grupo (barrios con estatus sociocultural elevado). Constatamos una diferencia de 17 puntos entre los dos grupos de barrios extremos, mientras que el segundo grupo de barrios se encuentra mucho más próximo al tercero.

En lo que concierne a la desviación típica media es de un 46.54, mientras que en el primer grupo la población es mucho más homogénea tal como indica la desviación típica obtenida (34.30), en el tercer grupo es mucho más amplia, lo que puede inducirnos a pensar que la población es mucho más heterogénea.

5.13. Índice lingüístico: segunda prueba

Los resultados obtenidos respecto del índice lingüístico de la segunda prueba se detallan a continuación:

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº 34

I.L	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	260	89	74	97
Media	103.79	96.37	107.22	107.99
D.T.	35.39	33.37	32.77	38.25

Cuadro nº 34. Índice lingüístico, segunda prueba.

En esta prueba el índice medio de la ciudad es de 103.79. Por debajo de este índice se sitúa el correspondiente al primer grupo de barrios con un 96.37. A una distancia más moderada que en la prueba anterior, se sitúan los dos bloques restantes de barrios, con una diferencia entre ellos prácticamente inapreciable.

En lo que concierne a las desviaciones típicas, en esta ocasión no se producen las enormes diferencias obtenidas anteriormente. La media es de 35.39, situándose el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) ligeramente por debajo con un 33.37, el segundo grupo (barrios con estatus sociocultural medio) en un 32.77 y el tercer grupo (barrios con estatus sociocultural elevado) en un 38.25. En este caso las producciones revisten mayor carácter de homogeneidad.

5.14. La producción de sustantivos

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes:

primera prueba

cuadro nº 35

Sustantivos	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	269	94	77	98
Media	8.91	8.30	9.22	9.27
D.T.	3.29	2.22	3.45	3.92

Cuadro nº 35. La producción de sustantivos, primera prueba.

La media de producción de sustantivos se sitúa en un 8.91%. Diferencias poco apreciables separan a los tres grupos de barrios siendo de 8.30 para el primer grupo (barrios con estatus sociocultural bajo), 9.22 para el segundo (barrios con estatus sociocultural medio) y de 9.27 (barrios con estatus sociocultural elevado) para el tercero.

La desviación típica media es de 3.29. En el primer grupo encontramos una desviación típica más reducida, siendo de 2.22 lo que indica que las producciones han sido más homogéneas. En el segundo y tercer grupo son ligeramente superiores (3.45, 3.92) a la media obtenida.

segunda prueba

cuadro nº 36

Sustantivos	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	256	88	74	94
Media	8.05	7.68	8.18	8.29
D.T.	2.67	2.62	2.52	5.80

Cuadro nº 36. La producción de sustantivos, segunda prueba.

En la segunda prueba la media de producción de sustantivos es similar a la anterior siendo de 8.05. La media de los diferentes grupos es de 7.68, 8.18. 8.29 para el primer, segundo y tercer grupo de barrios respectivamente. En lo que se refiere a la desviación típica es de 2.67. Se producen ligeras diferencias entre los distintos grupos de barrios siendo la mayor la perteneciente al tercer grupo con un 2.80.

5.15. La producción de verbos

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº 37

Verbos	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	269	94	77	98
Media	12.81	11.21	13.40	13.89
D.T.	6.49	4.45	4.92	8.63

Cuadro nº 37. La producción de verbos, primera prueba.

La media de producción de verbos es algo superior a la de sustantivos y se sitúa en el 12.81%. Por debajo de esta media se encuentra el primer grupo de barrios con un 11.21%. a una distancia ligeramente superior a los dos grupos se encuentran el segundo y el tercero grupos de barrios.

La desviación típica media es de 6.49. Cabe destacar que la correspondiente al primer y segundo grupo de barrios es similar con un 4.45 y 4.92 respectivamente, siendo las producciones obtenidas más homogéneas. En el tercer grupo la desviación típica es mucho más amplia lo que hace suponer una dispersión en la producción mucho más acentuada.

segunda prueba:

cuadro nº38

Verbos	Total	grupol	grupo2	grupo3
Total	272	95	78	99
Base	252	87	73	92
Media	11.63	10.64	11.97	12.30
D.T.	4.10	3.76	4.20	4.19

Cuadro nº 38. La producción de verbos, segunda prueba.

En este prueba, se obtienen unos resultados en cuanto a la producción de verbos ligeramente inferiores a la primera prueba. La media alcanzada es de 11.63, mientras que en los diferentes grupos de barrios queda distribuida de la siguiente manera: 10.64 para el primer

grupo, 11.97 para el segundo grupo y 12.30 para el tercer grupo.

Las desviaciones típicas alcanzadas van de 3.76 para el primer grupo de barrios al 4.19 para el tercero, pudiéndose destacar que si bien en el tercer grupo existe mayor dispersión entre las producciones, tampoco se producen entre este grupo y los restantes diferencias excesivamente amplias.

5.16. La producción de adjetivos

Los resultados obtenidos en base a la media, la desviación típica y la significación fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº 39

Adjetivos	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	59	20	17	22
Media	1.97	1.80	1.53	2.45
D.T.	1.19	1.06	.80	1.41

Cuadro nº 39. La producción de adjetivos, primera prueba.

De entrada se aprecia un descenso brusco en el número de individuos que han utilizado adjetivos, así en el primer grupo son 20 los individuos que han utilizado dicha categoría de palabras, en el segundo son 17 y en el tercero son 22.

La media de producción de adjetivos por individuo no es muy elevada situándose en el 1.97% siendo en este caso el grupo de barrios segundo el que se sitúa por debajo de la media de la ciudad con un 1.53, mientras que en el grupo primero se obtienen una media de 1.80 y en el grupo tercero de 2.45.

Se perfila una ligera diferencia en cuanto al número de individuos que usan adjetivos entre los dos grupos de barrios extremos. En cuanto a la desviación típica, la media es de 1.19, situándose por debajo el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) con 1.06 y el segundo (barrios con estatus sociocultural medio) con.80. En estos dos grupos las dispersiones en la producción son reducidas, no ocurre así en el tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado), cuya desviación típica es algo más amplia con un 1.41.

segunda prueba

cuadro nº40

Adjetivos	**Total**	**gnipo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	78	22	24	32
Media	2.10	1.68	1.92	2.53
D.T.	1.29	.89	1.06	1.54

Cuadro nº 40. La producción de adjetivos, segunda prueba.

Al igual que en la primera prueba, la base de individuos que producen adjetivos queda muy reducida. La media de producción es de 2.10 por individuo, siendo para el primer grupo

de 1.68, para el segundo de 1.92 y 2.53 para el tercero.

En lo que se refiere a las desviaciones típicas existen diferencias notables, no en cuanto a la misma desviación sino en cuanto a la diferencia entre los dos grupos de barrios extremos, siendo en el tercer grupo de barrios la dispersión mucho más acentuada.

5.17. La producción de oraciones simples

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº 41

Simples	Total	grupo 1	gnipo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	93	25	35	33
Media	1.85	1.80	1.89	1.85
D.T.	1.26	1.44	1.16	1.25

Cuadro nº 41. La producción de oraciones simples, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº 42

Simples	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	75	17	28	30
Media	1.87	1.65	1.68	2.17
D.T.	1.46	1.17	1.02	1.90

Cuadro nº 42. La producción de oraciones simples, segunda prueba.

La producción de este tipo de oraciones no es excesivamente indicativa del tipo de lenguaje que producen los niños a los once años de edad.

Observamos tal como indican los cuadros anteriores que la base de individuos de cada uno de los grupos que utilizan ese tipo de oraciones disminuye significativamente en todos los casos. En la primera prueba, se distribuyen de la siguiente manera: 25 para el primer grupo, 35 para el segundo grupo y 33 para el tercer grupo. En la segunda prueba, el número de individuos según el mismo orden es de 17, 28 y30.

Las medias que se observan en ambas pruebas son realmente además de pequeñas muy similares, siendo para la primera prueba de 1.85 i de 1.87 para la segunda. Las diferencias entre las medias de los grupos son prácticamente inapreciables en el caso de la primera prueba,. En la segunda prueba la menor media se sitúa en 1.87 para el primer grupo y la mayor en 2.17 del tercer grupo.

5.18. La producción de oraciones compuestas

A título de ejemplo exponemos dos oraciones que a nuestro modo de entender deben ser consideradas como compuestas. Observarán errores dado que las oraciones están copiadas literalmente:

"Un perro vagabundo vio lo que llevava en la cesta hi se tiró a cogerlo lo cojio sin que se dieran cuenta ha un sitio que el conocía para comerselo la pareja cuando puso el mantel con los cubiertos".

"El niño comenzó a llorar mientras que la madre estaba dentro de la casa los bomberos apagaron el fuego y la madre del nino saltó de la casa a la colchoneta"

El criterio básico utilizado para distinguir las oraciones simples de las compuestas ha sido la utilización del punto y seguido o bien del punto y aparte. De otra forma, la complejidad de la corrección -podemos observar en el ejemplo presente que el individuo no tiene clara la noción de oración, de separación de ideas, así como tampoco la utilización de los signos de puntuación- nos hubiera podido llevar a cometer muchos más errores.

El ejemplo que acabamos de presentar es un ejemplo típico. Los individuos que tienen problemas respecto de la formación y separación de secuencias son la gran mayoría. Además, existe una gran confusión en torno a la utilización de los signos de puntuación.

Respecto de los resultados obtenidos referentes a la media y a la desviación típica se presentan en los siguientes cuadros:

primera prueba

cuadro nº43

Compuestas	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	264	92	77	95
Media	2.51	2.30	2.75	2.51
D.T.	1.48	1.40	1.36	1.62

Cuadro nº 43. La producción de oraciones compuestas, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº44

Compuestas	**Total**	**grupo**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	224	73	67	84
Media	2.17	1.97	2.43	2.14
D.T.	1.46	1.17	1.02	1.90

Cuadro nº 44. La producción de oraciones compuestas, segunda prueba.

Aunque en la segunda prueba el número de individuos que utilizan este tipo de oraciones disminuye ligeramente, quedando en 73, 67 y 84 para el primer, segundo y tercer grupo de barrios respectivamente, podemos decir que su utilización continúa siendo mayoritaria.

Respecto a las medias obtenidas, cabe señalar que podrían ser artificiosas en el sentido que se han contabilizado como oraciones compuestas sin matización las expresiones que los niños habían situado explícitamente entre puntos. En algunos casos, y debido fundamentalmente a un uso indebido de los signos de puntuación, aparecieron oraciones

compuestas interminables que contenían en su interior varias oraciones coordinadas y otras subordinadas. Esto viene a explicar el hecho de que se produzcan medias reducidas, dado que este dato no nos informa acerca de la composición de dichas oraciones.

Por otra parte, aunque las medias manifiestan una ligera tendencia a ser superiores en el tercer grupo, tampoco debe entenderse como una información esencial, dado que desconocemos la composición de estas medias.

Al igual que en los puntos anteriores, no se producen desviaciones típicas muy diferenciadas, se situan en el menor de los casos en 1.46 en el primer grupo y 1.90 en el tercer grupo.

A pesar de los matices que acabamos de exponer se produce una ligera tendencia al aumento del uso en el tercer bloque de barrios, aunque las diferencias ente unos grupos y otros no sean muy significativas.

5.19. La producción de oraciones coordinadas

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

Algunos ejemplos de oraciones coordinadas se presentan a continuación:

"El niño no le hizo caso siguió jugando y prendió fuego a la casa".

"Entonces prendió fuego la cortina, vinieron los bomberos, la casa estaba ardiendo y el niño lloraba sin parar".

"La pareja no se dio ni cuenta y Boby se marchó y se lo comió".

Las oraciones coordinadas son las que se producen con mayor frecuencia. Muy a menudo se presentan secuencias con varias oraciones coordinadas engarzadas mayoritariamente con la conjunción *y*. En otros casos no aparece nexo ninguno. De nuevo constatamos problemas con el uso de los signos de puntuación.

Por otra parte las oraciones coordinadas constituyen la primera clase de oraciones compuestas que suele aparecer, especialmente las copulativas, es decir aquellas que se forman mediante procesos aditivos simples.

Los resultados obtenidos en base a la media y a la desviación típica fueron los siguientes:

primera prueba:

cuadro nº45

Coordinadas	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	265	93	77	95
Media	5.18	5.10	4.97	5.43
D.T.	2.40	2.10	2.48	2.60

Cuadro nº 45. La producción de oraciones coordinadas, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº 46

Coordinadas	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	246	85	70	91
Media	4.33	4.35	4.36	4.29
D.T.	2.07	1.98	2.39	1.92

Cuadro nº 46. La producción de oraciones coordinadas, segunda prueba.

Respecto de la base de individuos que utilizan este tipo de oraciones no se aprecia variación importante. Curiosamente, tal como lo anunciábamos anteriormente, en las oraciones compuestas podemos encontrar varias oraciones coordinadas, de hecho, las medias así lo reflejan.

Respecto la media de uso, en la primera prueba es de 5.18 mientras que en la segunda es de 4.33. Las diferencias entre los distintos grupos de barrios no son muy significativas. Por ejemplo en la primera prueba para el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) es de 5.10 y para el tercero (barrios con estatus sociocultural elevado) es de 5.43. En la segunda prueba, la media del tercer grupo de barrios es ligeramente menor que en el grupo primero, aunque ello no implica en ningún caso que se posea un nivel de expresión lingüística inferior.

La desviación típica media para la primera prueba es de 2.40 y para la segunda es de 2.07. Las diferentes desviaciones típicas de los diferentes grupos de barrios respecto de la primera prueba son de 2.10, 2.48. 2.60 respectivamente, según sea el primer grupo de barrios, el segundo y el tercero. Respecto de la segunda son en el mismo orden de barrios de 1.98, 2.39, 1.92.

5.20. La producción de oraciones adjetivas

Algunos ejemplos que pueden considerarse prototípicos de este tipo de oraciones son los siguientes:

"su madre llamó a los bomberos que fueron a su casa con el camión cisterna".

"Era un niño que encendió una cerilla".

"Había una vez en una ciudad, un niño muy tremendo que vivía con su madre".

Un rasgo frecuente de este tipo de oraciones es la aparición del pronombre relativo como sujeto como lo demuestran los ejemplos anteriores que han sido elegidos al azar de entre tres producciones pertenecientes a tres individuos distintos. En este sentido no se producen oraciones más complejas que las que acabamos de exponer.

Por otra parte, es interesante constatar que este tipo de oraciones es el más utilizado después de las coordinadas, aunque el número de individuos que las utiliza haya descendido bruscamente.

Los resultados obtenidos en la corrección de este tipo de oraciones en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº47

Adjetivas	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	147	46	50	51
Media	1.26	1.22	1.30	1.25
D.T.	.60	.66	.46	.66

Cuadro nº 47. La producción de oraciones adjetivas, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº48

Adjetivas	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	155	52	49	54
Media	1.45	1.33	1.41	1.61
Desviación	.59	.51	.54	

Cuadro nº 48. La producción de oraciones adjetivas, segunda prueba.

Respecto de la producción de oraciones adjetivas disminuye sensiblemente la base de individuos que las utilizan en todos los grupos. Podríamos decir que su uso se sitúa entre el 55-60% de la población.

Las medias que se obtienen son de 1.26 para la primera prueba y de 1.45 para la segunda. Respecto de este punto las producciones que realizan cada uno de los grupos de barrios en la primera prueba es de 1.22, 1.30, 1.25 según se trate del primer grupo, del segundo o del tercero respectivamente. En la segunda prueba y según el mismo orden de barrios las medias son de 1.33, 1.41, 1.61 respectivamente.

Las desviaciones típicas son muy inferiores a la unidad por lo que deducimos que no existe prácticamente dispersión en la producción de este tipo de oraciones.

5.21. La producción de oraciones sustantivas

Algunos ejemplos de oraciones sustantivas que pueden considerarse característicos se presentan a continuación:

"El niño estaba jugando con cerillas y su madre le dijo que era muy peligroso".

"Un perro vagabundo vio que llevaban un pollo muy suculento".

"Su madre le dice que la apague".

Observamos el parecido de estructuras que se producen respecto de este tipo de oraciones. La mayoría de las que se han producido, tal como lo ilustran los ejemplos anteriores, son de complemento directo. Respecto de las otras clases de sustantivas aparecen en rarísimas ocasiones.

Otro aspecto a considerar es el descenso del número de individuos que utiliza este tipo de oraciones, que se encuentra bastante más por debajo de los que utilizan oraciones adjetivas.

En lo que concierne a los datos estadísticos obtenidos la media y la desviación típica se presentan en el cuadro siguiente:

primera prueba

cuadro nº49

Sustantivas	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	128	38	38	52
Media	1.30	1.21	1.37	1.31
D.T.	.64	.58	.63	

Cuadro nº 49. La producción de oraciones sustantivas, primera prueba.

segunda prueba

BIBLIOTECA VIRTUAL

cuadro nº50

Sustantivas	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	114	31	33	50
Media	1.25	1.26	1.15	1.30
D.T.	.59	.58	.51	.65

Cuadro nº 50. La producción de oraciones sustantivas, segunda prueba.

Observamos que al igual que en las oraciones compuestas subordinadas adjetivas, la base de individuos que utiliza las oraciones subordinadas sustantivas sigue disminuyendo quedando tal como sigue: 38, 38 y 52 para el primer, segundo y tercer grupo de barrios respectivamente para la primera prueba. Con respecto a la segunda, continúa disminuyendo siendo de 31,33 y 50 respectivamente. Tal como pudimos apreciar en las subordinadas adjetivas, el mayor número de individuos que utiliza este tipo de oraciones se sitúa en el tercer grupo de barrios. Siendo el número de individuos un factor de discriminación, no deja de ser sospechoso este hecho.

Las medias de producción se sitúan en 1.30 para la primera prueba y 1.25 para la segunda prueba. Referente a los diferentes grupos según el orden previamente establecido, son de 1.22, 1.30, 1.25 para la primera prueba, y de 1.26, 1.15, 1.30. para la segunda. De hecho, observamos que existe muy poca diferencia entre éstas.

También en este caso las desviaciones típicas son inferiores a la unidad, ello sea debido también a la poca producción de estas oraciones.

5.22. La producción de oraciones subordinadas temporales

Algunos ejemplos que pueden ilustrar perfectamente el tipo de subordinadas temporales que se ha producido se ilustran a continuación:

"El niño comenzó a llorar mientras que la madre estaba dentro de la casa".

"Luis lo vio cuando la cortina ya estaba quemada".

En lo que se refiere a las subordinadas, las proposiciones temporales son las que se dan con mayor frecuencia, las que presentan un mayor grado de elaboración y con nexos más variados. Al contrario de los tipos de oración anteriores se hace mucho más difícil predecir el momento y la construcción temporal que van a utilizar.

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes:

primera prueba

cuadro nº51

Temporales	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	128	37	36	55
Media	1.38	1.30	11.47	1.38
D.T.	.63	.62	.65	.62

Cuadro nº 51. La producción de oraciones subordinadas temporales, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº52

Temporales	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	160	49	43	68
Media	1.38	1.39	1.40	1.37
D.T.	.69	.79	.62	.67

Cuadro nº 52. La producción de oraciones subordinadas temporales, segunda prueba.

En los datos obtenidos respecto a este tipo de oraciones podemos decir que persiste la disminución de individuos que las emplean, siendo esta significativa. Tal como podemos observar en los cuadros anteriores, la distribución de la población respecto del primer, segundo y tercer grupo de barrios queda tal como sigue para la primera prueba: 37,36 y 55 respectivamente y 49, 43, 68 para la segunda prueba.

Podríamos justitificar el reducido número de producción de dicho tipo de oraciones alegando que el texto no motiva su generación, sin embargo nos referimos a aspectos cognitivos más profundos en el sentido de que si este tipo de oraciones no está consolidado, será mucho más difícil su aparición.

5.23. La producción de oraciones subordinadas causales

Algunos ejemplos de oraciones causales utilizados se presentan a continuación:

"Un perro les seguía porque le gustaba el pollo".

"Un perro perseguía a Pepe y a Ruth porque tenían un pavo".

Tal como podemos observar en los ejemplos anteriores este tipo de oraciones aparecen mucho menos elaboradas que las temporales. En la mayoría de los casos el nexo más utilizado es la conjunción porque.

Los resultados obtenidos en base a la media y a la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº53

Causales	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	54	17	18	19
Media	1.06	1.00	1.17	1.00
D.T.	.30	00	.51	.00

Cuadro nº 53. La producción de oraciones subordinadas causales, prirnera prueba.

segunda prueba

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº54

Causales	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	25	5	7	13
Media	1.00	1.00	1.00	1.00
D.T.	.00	.00	.00	.00

Cuadro nº 54. La producción de oraciones subordinadas causales, segunda prueba.

Tal como se desprende de la observación de los datos anteriores, existe una brusca disminución de la base de individuos que utilizan esta clase de oraciones. En la primera prueba el número de individuos que utilizan este tipo es de 17, 18 y 19 para el primer, segundo y tercer grupo de barrios respectivamente, en la segunda, la base queda reducida a 5, 7 y 13 individuos para el primer, segundo y tercer grupo de barrios.

La media de producción es de 1 por individuo en los tres grupos de barrios, siendo la desviación típica.00.

5.24. La producción de oraciones subordinadas finales

Algunos ejemplos que ilustran el prototipo más común de este tipo de oraciones son los siguientes:

"El perro les quitó el pavo muy cuidadosamente para que no se enterasen"

"Se fue a un sitio alejado de los padres de los niños para que no le vieran"

"Cuando vinieron los bomberos pusieron una colchoneta para que la madre saltara".

Tal como podemos observar en los ejemplos anteriores el único nexo utilizado es la conjunción final para que. De hecho, las escasas producciones obtenidas no permiten hacer

demasiadas averiguaciones respecto de este tipo de oraciones.

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba:

cuadro nº55

Finales	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	16	3	3	10
Media	1.06	1.00	1.17	1.00
D.T.	.00	.00	.00	..00

Cuadro nº 55. La producción de oraciones subordinadas finales, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº56

Finales	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	19	8	5	6
Media	1.00	1.00	1.00	1.00
D.T	.00	.00	.00	.00

Cuadro nº 56. La producción de oraciones subordinadas finales, segunda prueba.

La base de individuos que han utilizado este tipo de oraciones para la primera es de 8 para el primer grupo, 5 para el segundo y 6 para el tercero. Respecto de las medias obtenidas son de 1 oración por individuo siendo la desviación típica nula.

5.25. La producción de oraciones subordinadas consecutivas

Algunos ejemplos característicos del tipo de oraciones aquí producido se exponen a continuación:

"Había tanto humo que tuvieron que salir de la casa"

"En la cesta había tan poca comida que se quedaron sorprendidos"

"Oyeron la llamada así que salieron pitando"

De hecho, el escaso número de este tipo de oraciones producido no nos permite sacar conclusiones relevantes.

Los resultados obtenidos en base a la media y a la desviación típica fueron los siguientes: primera prueba

cuadro nº 57

Consecutivas	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	7	2	3	2
Media	1.00	1.00	1.00	1.00
D.T.	.00	.00	.00	.00

Cuadro nº 57. La producción de oraciones subordinadas consecutivas, primera prueba.

segunda prueba

La base de individuos que producen este tipo de oraciones queda muy reducida de tal manera que no sabemos en qué medida es representativa. De hecho una posible causa no debería basarse única y exclusivamente en si el texto motiva este tipo de oraciones. En todo caso, esto podría ser debido a que el niño aún no ha consolidado definitivamente la idea de reversibilidad necesaria para producir este tipo de oraciones. Consecuentemente los datos aquí obtenidos, debido principalmente a lo poco representativo de la muestra, no pueden ser considerados como fiables.

5.26. La producción de oraciones subordinadas modales

Algunos ejemplos de oraciones subordinadas modales son los siguientes:

"El perro lo cogió sin que se dieran cuenta"

"Vino un perro por detrás sin que se dieran cuenta"

Tal como podemos observar en los ejemplos, las estructuras modales producidas son muy similares.

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes:

primera prueba

cuadro nº 59

Modales	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	.8	1	4	3
Media	1.00	1.00	1.00	1.00
D.T.	.00	.00	.00	.00

Cuadro nº 59. La producción de oraciones subordinadas modales, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº60

Modales	**Total**	**grupo 1**	**grupo 2**	**grupo 3**
Total	272	95	78	99
Base	28	11	7	10
Media	1.18	1.00	1.71	1.00
D.T.	.77	.00	1.39	.00

Cuadro nº 60. La producción de oraciones subordinadas modales, segunda prueba.

Respecto de la producción de este tipo de oraciones cabe destacar:

1. La existencia de una muestra muy reducida para la primera prueba siendo de 1, 4, y 3 individuos que utilizan este tipo de oraciones en el primer, segundo y tercer grupo de barrios respectivamente.
2. En la segunda prueba obtenemos una muestra de individuos ligeramente más amplia siendo de 11, 7, y 10 para el primer, segundo y tercer grupo de barrios.
3. La media de producción alcanzada se sitúa en el 1.00 por individuo.
4. En referencia a la desviación típica obtenida es del.00 a excepción del segundo grupo de barrios donde alcanza el 1.39.

5.27. La producción de oraciones subordinadas de lugar

Algunos ejemplos de oraciones subordinadas de lugar se presentan a continuación:

"Los bomberos llegaron rápido en donde los llamaban".

Los resultados obtenidos en base a la media y la desviación típica fueron los siguientes:

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

primera prueba

cuadro nº61

De lugar	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	1	1	0	0
Media	1.00	1.00	0	0
D.T.	.00	.00	.00	.00

Cuadro nº 61. La producción de oraciones subordinadas de lugar, primera prueba.

segunda prueba

cuadro nº62

De lugar	Total	grupo 1	grupo 2	grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	12	4	3	5
Media	1.25	1.25	1.33	1.20
D.T.	43	.43	.47	.40

Cuadro nº 62. La producción de oraciones subordinadas de lugar, segunda prueba.

Respecto de la primera prueba no se obtienen resultados significativos.

En lo que concierne a la segunda prueba existe una muestra muy reducida siendo de 4 individuos para el primer grupo de barrios, 3 para el segundo y 5 para el tercero. La media de producción alcanzada se sitúa alrededor del 1.25.

En este caso, aunque reducida, se obtiene una desviación típica media de.43, siendo prácticamente nulas las diferencias que se dan entre los diferentes grupos de barrios.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

CAPÍTULO SEXTO

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1.Índice sociocultural de los barrios de Lleida y consumos culturales

Los datos estadísticos obtenidos en la operacionalización de las variables nivel de instrucción y capital cultural se presentan a modo de síntesis en el gráfico nº 1 (ver figura)

Figura 6-1

La observación del gráfico nos permite constatar la dispersión de barrios según sus niveles socioculturales. De este modo el barrio con menor índice sociocultural es el Centre Històric[169]con un 4.67 y el de mayor nivel es el barrio Joc de la Bola[170]con un índice del 22.89. No obstante, tal como alegamos en el apartado anterior, lo reducido de las submuestras y la similitud de índices socioculturales propició una nueva agrupación que tomara como punto de referencia la media de la ciudad que era de 11.67[171]. Este hecho facilitó en gran medida la configuración de tres grandes grupos de barrios cuya población manifestaba características parecidas. En el gráfico nº 2 (ver figura a continuación) se exponen con claridad los grupos que se configuraron y los índices medios por ellos alcanzados.

Figura 6-2

Del análisis del gráfico se desprende la existencia de un primer grupo formado por los barrios: Mariola, Centre Històric, Secà de San Pere, La Bordeta y Magraners con un índice medio de 7.9. Un segundo grupo de barrios formado por Balàfia, Pardinyes, Cap Pont con un índice de 11.03 muy similar a la media de la ciudad y un tercer grupo de barrios formado por Joc de la Bola, Camp d'Esports, Xalets Humbert Torres, Instituts-Templers, Ferran-Estació, Príncep de Viana-Clot y Universitat con un índice medio de 16.28.

Los índices socioculturales obtenidos configuran un tipo de población en cada uno de

[169]El estado de deterioro del Centre Històric se debe fundamentalmente a dos factores: el primero de ellos es debido al abandono que sufre el barrio por parte de la población acomodada que viendo mejores niveles de confortabilidad se desplaza a vivir a las zonas del ensanche, provocando estos movimientos migratorios en el mismo interior de la ciudad. Las viviendas quedan en estado de semiabandono convirtiéndose por sus condiciones en un lugar especialmente atractivo para todos aquéllos que llegan al país sin las mínimas condiciones de legalidad. El segundo factor es debido a la ausencia de una política que revalorizara esta zona -aunque la mayoría de viviendas antiguas son de escaso valor- y en cierta medida impidiera el enorme deterioro en el que se encuentra sumido en la actualidad.

[170] Curiosamente el barrio Joc de la Bola (22.89) cuyo origen es posterior a los años 60 se encuentra situadado justamente al lado del barrio de la Mariola (7.7) con uno de los índices más bajos de la ciudad. solamente unos trescientos metros separan ambos barrios actuando como barreras arquitectónicas entre uno y otro barrio el C. P. Snata María de Gardeny, Instituto de Enseñanza Secundaria Ronda, la Sede de la Cruz Roja y Aremi, una escuela para discapacitados. Para sorpresa del visitante, mientras que a un lado se levantan las viviendas con mejores condiciones urbanísticas de la ciudad recogiendo una población con elelvados índices socio-culturales, a unos escasos minutos de esta zona se alzan cantidad de bloques sociales (Juan Carlos, Ramiro Ledesma, Gaspar de ortolá) que durante muchos años han recogido una población con niveles socio-económicos y soci-culturales muy bajos.

[171] Para más información véanse las páginas... del apartado resultados obtenidos.

los grupos de barrios que deberá analizarse en base a los criterios que se exponen a continuación:

1. Niveles de instrucción y capital cultural.
2. Niveles de ocupación.
3. Niveles de inmigración.
4. Estructura urbanística.
5. Los equipamientos socioculturales y los niveles de afiliación.
6. Incidencia de los medios de comunicación.

6.1.1. Niveles de instrucción y capital cultural

Respecto de los resultados estadísticos obtenidos de los niveles de instrucción y de capital cultural medidos en términos de estatus y de acuerdo con el proceso de selección de la muestra que representó aproximadamente el 28% de la población de sexto de las escuelas públicas en el primer grupo barrios[172] (estatus sociocultural bajo: Centre Històric, Magraners, Secá de San Pere y Mariola, La Bordeta) obtuvimos 93 individuos distribuidos de la siguiente forma: 2 individuos en la Nueva Clase Media[173], 67 en la Vieja Clase Media y 24 en la Clase Trabajadora.

De los 70 individuos que configuraron el segundo grupo de barrios (zona con estatus sociocultural medio: Pardinyes, Balàfia, Cap Pont), 13 pertenecían a la Nueva Clase Media, 52 a la Vieja Clase Media y 5 a la Clase Trabajadora. En el tercer grupo de barrios (zona con estatus sociocultural medio: Pardinyes, Balàfia, Cap Pont), 13 pertenecían a la Nueva Clase Media, 52 a los 86 individuos analizados se repartían del siguiente modo: 11 individuos pertenecen a la Clase Alta, 31 a la Nueva Clase Media, 36 a la Vieja Clase Media y 8 a la Clase Trabajadora.

La anterior distribución queda perfectamente reflejada en el gráfico nº 3 que se presenta a continuación:

Figura 6-3

Las diferentes barras del gráfico nos reflejan con claridad la composición de cada uno de los grupos de barrios. De este modo, en el primer grupo de barrios, (estatus sociocultural bajo: Centre Històric, Magraners, Secá de San Pere y Mariola, La Bordeta) la población más numerosa es la que pertenece a la Vieja Clase Media, seguida a larga distancia por la Clase Trabajadora. Constatamos que no encontramos ningún individuo perteneciente a la Clase Alta, solamente se aprecia una pequeñísima porción de individuos de la nueva clase media.

Respecto del segundo grupo (zona con estatus sociocultural medio: Pardinyes,

[172] Insistimos en que estos barrios no solamente presentan características similares en cuanto a los niveles instructivos y de capital cultural de sus habitantes, sino que tal como hemos comentado en el apartado 3.1.2. titulado: Barrio de residencia existen características similares en cuanto a los niveles de confortabilidad de la vivienda, infraestructura urbanística e incluso las parecidas condiciones de sus orígenes determinan toda una serie de condicinantes que influirán en un determinado asentamiento de un tipos de población.

[173] Recordemos que la palabra clase social debe remitirnos al concepto estatus. Este concepto se obtuvo de operacionalizar las variables niveles de instrucción y de capital cultural (equipamientos del hogar, posesión de libros, lectura de periódicos y afiliación).

Balàfia, Cap Pont), disminuye el bloque de población perteneciente a la Vieja Clase Media y en medida similar también lo hace la Clase Trabajadora, mientras que aumenta sensiblemente la Nueva Clase Media. No resulta ocioso subrayar que todos los individuos pertenecientes a la Clase Alta se encuentran todos situados en el tercer bloque de barrios (zona con estatus sociocultural medio: Pardinyes, Balàfia, Cap Pont),. Por otra parte, el número de individuos de la Nueva Clase Media aumenta en este grupo notablemente. Con respecto a los grupos anteriores, la Vieja Clase Media disminuye, mientras que la Clase Trabajadora obtiene un ligerísimo aumento respecto del grupo anterior.

De hecho, la distribución anterior responde a lo que previamente habíamos considerado y que podría sintetizarse en la idea que, a medida que nos alejamos del primer ensanche de la ciudad, menos probabilidades tenemos de encontrar individuos pertenecientes a la Nueva Clase Media y a la Clase Alta, de lo que puede deducirse que, en general, la población que habita en los barrios periféricos[174]posee niveles socioculturales inferiores.

Otros datos de interés son los que se presentan en el gráfico nº4 (ver figura a continuación).

BIBLIOTECA VIRTUAL

Figura 6-4

Tal como podemos observar, la gran mayoría de la población se sitúa en la Vieja Clase Media que a su vez se corresponde con la gran mayoría que posee estudios primarios. El gráfico muestra cómo el 62.25% pertenece a dicha clase, mientras que el resto de porcentajes son muchísimo más reducidos, así la Vieja Clase Media representa el 18.47% de la población y la Clase Trabajadora el 14.86%[175], el porcentaje más reducido corresponde a la

[174] En la actualidad, hablar de barrios periféricos sin otra connotación puede inducirnos a error dado que este mismo concepto puede ser igualemente aplicado al barrio de Magraners o a la Ciutat Jardí. La diferencia entre uno y otro debe situarse en el tiempo de su gestación, mientras que los Magraners empiezan a construirse inmediatamente después de la postguerra y durante los años 50 y 60, el origen de la "Ciutat Jardí" se sitúa en los 80 y nace bajo la necesidad de ampliar la zona residencial de la ciudad y construir un modelo urbanístico de progreso.

[175] Puede resultar sorprendente que solamente hayan podido encontrarse 37 individuos pertenecientes a la clase trabajadora. De hecho podría interpretarse que la muestra ha sido sesgada en este punto. Realmente disponemos de pocos datos que nos ayuden a dilucidar la problemática que puede ocultarse detrás de un porcentaje significativamente bajo, sin embargo, cabe decir que la ciudad de Lleida no se ha caracterizado nunca por poseer una industria potente que haya fomentado la instalación de trabajadores en su territorio, antes bien, la ciudad de Lleida ha sido, durante muchos años, básicamente rural. A parte de esta simple argumentación, en el año 1990 se llevó a cabo una encuesta realizada por la empresa privada municipal de Barcelona llamada Informació Cartográfica i de Base (ICB) sobre un universo de 1000 individuos. En dicha encuesta se presentan dos ítems referentes a los niveles ocupacionales del entrevistado y del cabeza de familia. Insistimos, sobre un universo de 1000 individuos en el caso de la actividad del entrevistado 32 individuos, es decir el 3.2% responden ser trabajadores, mientras que 259 que representan el 25.9% dicen ser empleados. Referente a la profesión del cabeza de familia, en la misma encuesta, responden ser trabajadores 116 que representan el 11.68% de la población, mientras que los empleados son 500, equivalentes al 50% de la población. No queremos con ello decir que nuestros datos sean concluyentes, sin embargo, sí observamos en los dos encuestas una tendencia similar que quizá hasta cierto punto corrobora que nuestros resultados no han sido tan descabellados. Cabe añadir que, en la actualidad, Lleida promueve el crecimiento del sector terciario, potenciando muy especialmente el sector servicios. Este hecho es debido fundamentalmente a la concepción de Lleida como ciudad-región. La ciudad de Lleida se encuentra rodeada de toda una serie de poblaciones bastante importantes por el número de sus habitantes que mantienen una relación continua y permanente con la ciudad. Mientras los residentes en esta zona exterior se desplazan en gran número a la ciudad para trabajar o bien para utilizar sus servicios, algunos sectores de población de la ciudad, especialmente profesiones liberales e intelectuales han

Clase Alta con un 4.42%.

El gráfico nº5 (ver figura siguiente) representa la relación entre el nivel de estudios y el estatus sociocultural:

Figura 6-5

Observamos que, de los que poseen estudios universitarios superiores, el 54.5% pertenece a la Clase Alta, mientras que un pequeño porcentaje 6.5 corresponde a la Nueva Clase Media.

Referente a los que poseen estudios universitarios medios quedan repartidos entre la Clase Alta con un 36.4%, la Nueva Clase Media con un 26.1% y la Vieja Clase Media con un 2.6%. Respecto a los que han cursado estudios de F.P., el porcentaje correspondiente a la Nueva Clase Media es relativamente elevado con un 30.4%, mientras que el porcentaje que corresponde a la Vieja Clase Media es del 4.5%. Por lo que respecta a los que poseen estudios de B.U.P. o Bachillerato Superior, se reparten entre la Vieja Clase Media con un 5.2%, la Nueva Clase Media con un 10.9% y la Clase Alta con un 9.1%.

A medida que descendemos en el nivel de estudios desaparecen los porcentajes correspondientes a la Clase Alta. Por ejemplo del total de los que poseen E.G.B. o Bachillerato Elemental, el 2.7% corresponde a la Clase Trabajadora, el 54.8% a la Vieja Clase Media. Los analfabetos o con estudios primarios incompletos representan el 29.7% de la Clase Trabajadora y el 1.3% de la Vieja Clase Media[176].

Tal como podemos observar, el nivel de estudios alcanzado es significativo en la asignación de un estatus. Los porcentajes demuestran claramente que, a medida que ascendemos en los niveles instructivos, mayores probabilidades tenemos de que los individuos se sitúen en estatus elevados, al igual que sucede si realizamos el proceso contrario, pero en este caso en sentido descendente.

Referente a los niveles de significación obtenidos en el primer y tercer grupo de barrios se aproximan al 99%. Con ello queremos decir que, si deseáramos tomar una nueva muestra para realizar otra investigación en los mismos grupos de barrios y en condiciones similares, tendríamos un 99% de probabilidades de encontrar una muestra parecida a la anterior o bien, también podría entenderse que las diferencias entre barrios son significativas.

La distribución obtenida nos llevó a cuestionarnos y averiguar si existía una relación

---

desplazado su residencia en este exterior inmediato.

[176] En relación con ese aspecto algunos datos de interés son presentados en la encuesta realizada por ICB (1990). Sobre un universo muestral de 1000 individuos, 76 (7.6%) no tienen estudios, 126 (12.6%) estudios elementales, 246 (24.6) estudiso primarios, 210 (21.0%) bachillerato elemental, EGB o FP1er grado, 116 (16.6%) poseen bachillerato superior, B.U.P. y FP2, 100 (10.0%) Universitarios de grado medio y 76 (7.6%) Universitarios de grado superior.

Estos datos nos permiten comprobar cómo se estructura la sociedad leridana en general siendo como son una muestra más amplia y más representativa de la población. De todos modos, algunos porcentajes son realmente similares, ya que tal como podemos observar la mayoría continua situándose en los estudios primarios, seguida por los que poseen E.G.B., bachillerato elemental o FP1er. Lo cual nos permite concluir que los niveles socio-instructivos son bajos.

estadísticamente significativa entre el nivel de estudios alcanzado y la pertenencia a un estatus sociocultural, al igual que sucedía entre el barrio de residencia y la pertenencia a un estatus.

Referente al primer aspecto, la relación entre el nivel de estudios alcanzado y la pertenencia a un estatus sociocultural aplicamos la prueba de significación estadística gi-cuadrado[177]con la que obtuvimos los siguientes resultados:

cuadro nº 63

Estudios entrevistado	Total	CI.alta	N.c.m.	V.c.m.	Cl.trab.
Total	249	11	46	155	37
Analfabeto-primarios incompletos	5.2	-	-	1.3	29.7*
Primarios	45.4	-	8.7	54.8*	64.9*
E.GA/ Bach. elem.	21.7	-	17.4	29.0*	2.7
B.U.P./Bach. sup,	5.6	9.1	10.9	5.2	-
F.P.	8.4	-	30.4*	4.5*	-
Universitarios medios	8.0	36.4	26.1*	2.6	-
Universitarios sup.	3.6	54.5*	6.5	-	-
Otros	1.6	-	-	1.9	2.7
Ns/nc	.4	-	-	.6	-

Cuadro nº 63. Gi-cuadrado, estudios entrevistado y clase social.

Tal como se puede observar la máxima significación estadística se obtiene en el entrecruzamiento entre la Clase Alta y los estudios universitarios superiores con un 54.5%, la Nueva Clase Media con un 30.4% con estudios de BUP y 26.1% con estudios universitarios medios, la Vieja Clase Media con un 54.8% de individuos con estudios primarios y un 29.0% con estudios de EGB y BUP.

En la Clase Trabajadora resultaron ser estadísticamente significativos el 29.7% de individuos analfabetos o con primaria incompleta y el 64.9% con estudios primarios.

Para concluir, el nivel de significación estadística alcanzado nos permitió rechazar la aleatoriedad de la relación entre la pertenencia a una clase social interpretada en términos de estatus sociocultural y el nivel de estudios alcanzado. Por consiguiente, el nivel de educación formal constituye, y ello coincide con el marco teórico previamente expuesto, el indicador más fiable del estatus sociocultural del individuo y por extensión del grupo familiar.

6.1.2. El estatus sociocultural y la residencia

En cuanto a la relación entre la residencia y la pertenencia a un estatus sociocultural, aplicamos de nuevo la prueba de significación estadística gi-cuadrado obteniendo los siguientes resultados.

[177] La técnica gi-cuadrado es del tipo de las que miden la bondad del ajuste, cuando se dispone del número observado de personas, objetos o respuestas que pertenecen a cada categoría y del número esperado basado en la hipótesis nula. La prueba gi-cuadrado mide la existencia o no de una diferencia significativa entre ambos tipos de números y de frecuencias.

cuadro nº64

	grup. 1	grup.2	grup. 3	Total
Clase Alta	4.01	3.01	3.96*	11
N.Clase Media	16.67	12.6*	16.6*	46
V.Clase Media	56.5*	42.5*	55.9	155
C.Trabajadora	13.5*	10.15	13.3	37
Total	93	70	86	249

Cuadro nº 64. Gi-cuadrado, estatus sociocultural y residencia.

Tal como podemos apreciar existe una relación estadísticamente muy significativa en el entrecruzamiento entre la Vieja Clase Media y el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) y la Clase Trabajadora con el mismo grupo.

Respecto del segundo grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural medio) se obtiene una relación estadísticamente significativa entre la Vieja Clase Media y en menor medida la Nueva Clase Media con este grupo de barrios.

En lo que se refiere al tercer grupo (barrios con estatus sociocultural elevado) se alcanzaron niveles estadísticamente muy significativos en los entrecruzamientos entre la Clase Alta y la Nueva Clase Media con dicho grupo de barrios. En consecuencia en los barrios del primer grupo tenemos mayores probabilidades de encontrar individuos con bajo estatus sociocultural. Una vez más el segundo grupo de barrios presenta una proporción intermedia, en efecto, sobre 70 individuos, 52 corresponden a la Vieja Clase Media y sólo 5 y 13 corresponden a la Clase Trabajadora y a la Nueva Clase Media respectivamente.

6.1.3. Los niveles de ocupación y el estatus sociocultural

Referente a la relación entre los niveles de ocupación y la pertenencia a un estatus, tal como se representa en el gráfico nº 6 (ver figura)

Figura 6-6

Constatamos con cierto asombro que la categoría Otros es la más representada en todas las clases. Por poner un ejemplo que llame la atención, el 36.4%, al igual que en las profesiones liberales corresponde a la Clase Alta y el 30.4%, muy por encima del resto de las ocupaciones, corresponde a la Nueva Clase Media. No dejan de ser significativos estos porcentajes, dado que implican que o bien se ocultan datos o bien no estamos hablando de un trabajo sumergido en el sentido habitual del término.

Otros datos que resultan de interés hacen referencia a los que desempeñan profesiones liberales que se sitúan mayoritariamente en la Clase Alta. Los profesores, aunque la muestra es muy reducida, también se sitúan en dicha clase. Otros datos curiosos corresponden a los operarios y a los empresarios[178]que se sitúan mayoritariamente en las mismas clases, lo cual

[178] En Lleida durante los años 60-70 apareció una categoría social de nuevos ricos que fueron aquéllos que pasaron de ejercer una ocupación simple como la de ser paleta o tratante de fruta a ser empresario. De lo que se deduce que hubo un sector de población que adquirió un buen estatus económico gracias a este cambio producido. A pesar de la mejoría económica, los niveles culturales permanecieron exactamente igual. De ahí que los datos obtenidos no sean en absoluto sorprendentes.

revela, a nuestro entender, que los niveles culturales de los empresarios son bajos y que ello debe influir necesariamente en la concepción,perspectivas y dinámica de su trabajo.

Constatada esta relación entre la ocupación y el estatus sociocultural, aplicamos la prueba de significación estadística gi-cuadrado obteniendo los siguientes resultados:

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

cuadro nº65

Ocupación	Total	Cl.alta	N.cl.m.	V.cl.m.	Cl.trab.
Base	249	11	46	155	37
Profesión liberal	8.8	36.4	10.9	7.7	2.7
Profesor	2.0	18.2	4.3	.6	-
Funcionario	12.0	9.1	23.9*	11.6	-
Comerciante	3.6	-	4.3	3.9	2.7
Vendedor	2.4	-	-	2.6	5.4
Operario	22.9	-	15.2	29.0*	13.5
Administrativo	8	-	4.3	-	-
Empresario	6.0	-	4.3	8.4	-
Ama de casa	5.2	-	-	5.8	10.8
Parado	4.8	-	-	4.5	13.5
Otros	28.4	36.4	30.4	23.2*	48.6*
Ns/Nc	1.6	-	-	1.3	5.4

Cuadro nº 65. Gi-cuadrado, ocupación y clase social.

Como se puede observar, pocos datos resultan estadísticamente significativos, solamente los entrecruzamientos entre funcionarios y la Nueva Clase Media y los operarios con la Vieja Clase Media. También resultan significativos los que se producen entre otros y la Vieja Clase Media y otros y la Clase Trabajadora.

Interpretamos esta aparente discrepancia como indicativo del bajo nivel de educación formal de la población activa en general y de la leridana en particular. En efecto, como es sabido hasta bien entrados los años 70[179]existía déficit de plazas escolares de tal manera que no podía hablarse en términos de escolarización total de la población, existiendo entre el nivel de estudios alcanzado, la ocupación ejercida y el estatus sociocultural diferencias importantes.

Por otra parte existe el reducido tamaño muestral -algunas submuestras son anomálamente reducidas- de los administrativos o vendedores, hecho que hubiera podido ser provocado por el tipo de muestreo empleado, dando un excesivo protagonismo a la segmentación de la población por barrios. Los datos sugieren una hiperrepresentación de actividades laborales inespecíficas (un total de 72 sobre una muestra de 249) aunque se podría pensar en términos de precariedad del mercado de trabajo y, por tanto, del auge de la economía sumergida.

6.1.4. Los barrios de Lleida y los niveles de inmigración

Aunque esta variable no ha sido contemplada en esta investigación consideramos que debemos de hacer una cierta mención de este aspecto puesto que la masiva llegada de

[179] A partir de los años 70, especialmente con la Ley Villar Palasí, la educación llega a generalizarse y a adquirir el carácter de obligatoriedad de la escolarización hasta los catorce años. Por otra parte empiezan a aparecer los estudios de Formación Profesional que implícitamente conllevaran la regulación de la edad de entrada en el mundo laboral. en estos años empieza a desaparecer la figura del aprendiz que es sustituido por los que poseen la formación profesional de primer grado.

Anteriormente tal como se desprende de lo que acabamos de decir existe una enorme dificultad para acceder a los estudios muy especialmente los superiores y los universitarios. Para determinados núcleos de población el acceso a la universidad supone un coste económico inalcanzable.

inmigrados[180], en su mayoría mano de obra sin cualificar con bajos niveles socioinstructivos, mantiene una estrecha relación con el crecimiento de determinados barrios de la ciudad, nos referimos a los barrios del segundo grupo y muy especialmente a los barrios del tercer grupo.

Los datos estadísticos que a ese respecto nos presenta el Padrón Municipal respecto de los nacidos en el municipio y los nacidos fuera de Cataluña se presentan a continuación:

cuadro nº66

Barrios	**nacidos en el municipio**	**nacidos fuera de Cataluña**
Magraners	57.6	42.4
Secà de San Pere	56.22	43.78
Pardinyes	64.2	35.8
La Mariola	65	35
Balafia	67.78	32.22
Cap Pont	68.51	31.49
La Bordeta	69.86	30.14
Instituts-Templers	70.68	29.32
Centre Històric	71.09	28.91
Príncep de Viana	74.78	25.22
Joc de la Bola	75.62	24.38
Universitat	76.05	23.95
Camp d'Esports	76.25	23.75
Ferran-Estació	76.78	23.22
Xalets Humbert Torres	77.91	22.09

Cuadro nº 66. Barrios de Lleida y porcentaje de inmigración.

Observamos que los barrios Magraners, Secà de San Pere, Pardinyes, La Mariola, Balafia, Cap Pont y La Bordeta son los que presentan mayores niveles de inmigración coincidentes todos ellos con el primer y segundo grupo de barrios, a excepción del Centre Històric cuya especificidad ya comentamos en el apartado anterior.

Aunque en este caso no hayamos aplicado pruebas de significación estadística podemos ver cierta coincidencia entre los bajos niveles socioculturales del primer grupo y los niveles de inmigración de lo que se deduce que a mayor inmigración menores niveles socioculturales; en términos de estructura social dura: niveles socioinstructivos bajos, abundancia de mano de obra sin cualificar, inestabilidad en el trabajo y paro. El hecho contrario se produce en los barrios del tercer grupo cuyas condiciones y características de los habitantes difieren notablemente.

6.1.5. La estructura urbanística de los barrios de Lleida

A grandes rasgos, tal como hemos anunciado anteriormente, los barrios del primer grupo se caracterizan algunos de ellos por ser de autoconstrucción como Magraners y Secà, otros por la excesiva presencia de bloques sociales como en el barrio de La Mariola. En el caso de La Bordeta las viviendas originarias del barrio eran viviendas residenciales, sin

[180] En un estudio realizado por A.Giró Parramona (1993)se pone en correlación el tiempo de permanencia en el municipio y la capacidad de integración al medio medida a través del conocimiento de la lengua catalana. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que no existe relación entre el tiempo de permanencia en el municipio y el nivel lingüístico de lo que se deduce una falta total de enraizamiento a la comunidad.

embargo posteriormente la evolución fue muy diferente, se combinan viviendas de protección oficial con dicho tipo de edificios. Finalmente, mención aparte merece el Centre Històric cuyas viviendas se encuentran en estado de precariedad absoluta.

Los barrios que acabamos de citar han permanecido durante largos años en una gran precariedad de servicios, con una infraestructura urbanística prácticamente inexistente provocando el abaratamiento del precio del suelo y de las viviendas hecho que ha conllevado que allí se estableciera una población con unos recursos económicos más bien escasos.

El segundo grupo de barrios es una mezcla de viviendas sociales (Balafia y Mariola) y bloques de protección oficial (Cap Pont). El barrio de Pardinyes ha tenido durante años un crecimiento urbanístico similar al rural, aunque el espectacular ensanche que se ha producido durante estos últimos años rompe su peculiar imagen provocando una percepción de dos zonas muy diferenciadas como si en realidad se tratara de dos barrios diferentes.

Respecto del tercer grupo ya hemos comentado el peculiar crecimiento de algunos de sus barrios.

Esta breve descripción nos sirve para reflexionar acerca de la vinculación del tipo de población de los barrios, los niveles socio-económicos y los niveles socioinstructivos. A medida que nos alejamos del centro de la ciudad mayor probabilidad tenemos de encontrar un coste de la vivienda más bajo, menos servicios y mayor nivel de inmigración, menor nivel socio-instructivo, mayor alejamiento de los equipamientos y de los bienes de consumo cultural.

6.1.6. Los equipamientos socioculturales y los niveles de afiliación

La larga carencia durante muchos años de una infraestructura que acogiera y fomentara la dinámica asociativa y cultural-recreativa entre los vecinos de los barrios ha fomentado una cultura diferente del ocio, siendo la proliferación de bares uno de sus más claros exponentes. Este hecho ha provocado que la población sufra de un cierto un amorfismo cultural y que, a la vez, se haya potenciado la cultura del consumo y del alcohol. La repercusión directa de este tipo de prácticas, además de la influencia de los medios de comunicación, de los cuales nos ocuparemos más tarde, ha provocado la práctica inexistencia de niveles críticos y su proyección en los niveles conversacionales y lingüísticos de la vida cotidiana.

Este factor mantiene una relación directa con las diferencias socio-instructivas de la población de estos barrios que no han tenido posibilidades de mejorar su condición, paliando posibles deficiencias socioculturales. La carencia de espacios adecuados ha anulado todas las posibles ofertas socio-educativas.

Otro aspecto importante a considerar son los niveles de afiliación[181].Tal como

[181] En referencia a la encuesta realizada por ICB (1990) con respecto a los niveles de asociación sobre una muestra de 1000 individuos, solamente 113 (11.3%0 pertenecen a una asociación de vecinos, 130 (13.0%0 pertenecen a una asociación deportiva, 90 (9.0%) a una asociación cultural, 19 (1.9%) a una asociación política, 36 (3.6%) a una sindical y 101 (10.1%) pertenece a una asociación religiosa.

Estos datos nos permiten comprobar que los obtenidos en nuestra investigación se aproximan a los

podemos apreciar en el gráfico nº7 (Figura 6-7) el número de no afiliados es el mayor de todos ellos siendo de 128 individuos. Respecto del resto de afiliaciones la que presenta mayor número de afiliados es la deportiva con 46 individuos, seguida de la cultural con 27. El resto de posibilidades presentan números de afiliación muy reducidos de entre los que cabe destacar la afiliación religiosa con 14 individuos, la excursionista y la recreativa con 13. El resto no merece mención especial debido al bajo número de afiliados.

Los datos que acabamos de exponer reflejan una sociedad totalmente desarticulada quizá consecuencia de la falta de equipamientos socio-urbanísticos que faciliten el encuentro entre los ciudadanos.

Nos preguntamos cuál es la proyección que un hecho de tal magnitud puede tener en la generación de hábitos, especialmente en lo que se refiere al tiempo libre, aunque también cabe analizar este hecho en términos de un individualismo excesivo con notable repercusión en los niveles de socialización y de solidaridad.

De hecho, las apreciaciones que se pueden realizar a partir de los datos anteriores no son excesivamente optimistas. Tomando algunos ejemplos, el bajo nivel de afiliación política y sindical indica la enorme desconexión entre el poder político y el ciudadano, también la indiferencia de éste. Referente a la afiliación cultural y deportiva, los matices son distintos. En el plano cultural vivimos en una sociedad que no ha podido digerir el cambio experimentado en los últimos años, una sociedad cuya tradición cultural se remite a una minoría, y donde la gran mayoría no tiene hábitos, ni formación. En otros casos, algunos núcleos de cultura han sido monopolizados por pequeños grupos que han actuado cerrados en sí mismos.

A modo de conclusión de todo cuanto acabamos de decir podemos exponer:

1. El nivel de estudios alcanzado mantiene una potente relación con la pertenencia a un estatus.

2. El nivel de ocupación que se desempeña no mantiene una relación muy evidente con el estatus sociocultural.

3. El estatus sociocultural aparece visiblemente relacionado con la residencia.

4. Los equipamientos: televisión, radio-cassette y video se encuentran muy generalizados entre la población de tal manera que no pueden ser considerados como discriminativos entre los diferentes grupos, no sucede lo mismo con el equipo Hi-fi, Compact Disc y Ordenador Personal cuya posesión aumenta de forma muy clara a medida que aumenta el estatus sociocultural.

5. Referente a la lectura de periódicos, la distinción entre grupos se produce esencialmente a partir de los periódicos estatales cuya lectura aumenta notablemente a medida que ascendemos en la escala sociocultural.

---

anteriores y que en definitiva lo que vienen a corroborar es la existencia de una sociedad bastante desarticulada.

6. Referente a la posesión de libros, sorprende el bajo número de entrevistados que declaran poseerlos. De hecho, pueden relacionarse los bajos niveles de instrucción con la posesión de libros y con los niveles socioculturales en general.

7. También se aprecian bajos niveles de afiliación siendo los barrios del tercer grupo los que presentan un mayor número de afiliados en los clubs culturales, deportivos y recreativos, mientras que los barrios del segundo y tercer grupo presentan mayor afiliación en los religiosos.

6.1.7. La incidencia de los medios de comunicación

En este punto nos referiremos especialmente al consumo de programas televisivos y de periódicos.

Referente a los primeros estamos convencidos de que las escalas que hemos presentado no reflejan toda la realidad, no discutimos que sea o no cierto que la gran mayoría de entrevistados siga a diario el programa informativo *Telenotícies*, sin embargo, si las encuestas nos revelan que por término medio, los ciudadanos de nuestro país consumen 3 horas de televisión diarias, cuáles son los otros programas que se siguen.

Por otra parte, si verificamos las programaciones de las distintas cadenas nos podemos preguntar cuáles son los espacios que más predominan y aquéllos que, actualmente, las encuestas a nivel nacional, muestran como los de mayor audiencia. Lo que sí parece claro es la existencia de un grueso porcentaje de programas concurso tendentes a anular cualquier principio cultural o ético. Estos programas hacen especial mella en aquellos sectores de población con menos niveles socioinstructivos tendentes a invertir la trilogía que nos lleva del pensar, al verificar y posterioremente al sentir, en todo caso, consiste en estimular los sentidos para que se consuma sin verificar ni reflexionar.

Por lo que se refiere al consumo de periódicos[182], resulta evidente tal como se evidencia en el gráfico nº8 de la Figura 6-8 que aumenta visiblemente su consumo especialmente en lo que se refiere a los periódicos estatales en las zonas con mayor índice sociocultural. Observamos el crecimiento ascendente que mantienen los periódicos *El País* y *El Periódico*, especialmente el primero denso en información y en artículos de opinión. Todo ello indica que en el tercer grupo no sólo se aprecian posibilidades de mantener el capital cultural, sino que además el deseo de información conlleva ocultamente el deseo de renovación, actualización, de sentido crítico que se proyecta posteriormente en todos los aspectos de la vida cotidiana.

En cuanto al consumo de periódicos se observa claramente en el gráfico nº9 de la Figura 6-9 que los más leidos son los periódicos locales *El Segre* y *La Mañana* y los menos leídos son *El País* y *La Vanguardia.*

[182] Referente a la misma encuesta ya citada anteriormente (ICB 1000), un 41.2% afirma leer la prensa a diario, mientras que el 29.9% lo hace alguna vez. Los que no la leen nunca o casi nunca representan el 28.1%. Los periódicos más leidos son los locales El Segre con un 43.8% y La Mañana con un 26.2%. Referente a los estatales son valorados El Periódico y La Vanguardia con un 8.7% y 7.7% respectivamente. Aunque los porcentajes de lectura no se corresponden exactamente con los obtenidos en nuestra investigación, el consumo de los diferentes periódicos se aproxima más a los datos por nosotros obtenidos.

6.1.8. La posesión de libros

Otros datos que corroboran lo que estamos diciendo hacen referencia a la posesión de libros. El gráfico nº10 (ver figura a continuación) es elocuente por sí mismo.

Figura 6-10

De la población analizada un 72.69% declara no poseer libros en casa, mientras que un 3.21% poseen entre 1 y 25 libros, el 11.25% entre 25 y 100 libros, el 6.43 entre 100 y 200, el 4.42% entre 200 y 500 y el 2.01% más de quinientos. Además nuestra pregunta se basaba en la posesión, no en la lectura.

El gráfico nº11 de la Figura 6-11 nos muestra como la posesión de libros se distribuye según los diferentes grupos de barrios. Como era de esperar los mayores porcentajes se acumulan en el tercer grupo de barrios, a pesar de ello no deben ser considerados como suficientes, dado que existe una enorme distancia entre lo que se produce y lo que debería ser considerado como deseable.

BIBLIOTECA VIRTUAL

Si desde siempre se ha relacionado el nivel de lectura con el nivel de madurez cultural, los datos obtenidos son reveladores de una fuerte situación deficitaria con duras implicaciones tanto a nivel individual como a nivel social. El ejercicio de lectura conlleva un proceso de crecimiento interior que se manifiesta en los niveles críticos de razonamiento y de juicio que deben proyectarse a su vez en los niveles de socialización de la vida cotidiana. El individuo que no lee, es mucho más vulnerable por los estímulos externos.

De hecho quizá la dinámica social, los mismos condicionantes socio-políticos con sus condescendencias tienden a fomentar individuos pasivos, acríticos que son los que mejor consumen y mejor se manipulan.

Otro aspecto interesante es la influencia de la lectura en los niveles lingüísticos de la vida cotidiana fomentando mayor elaboración y verbalización de las ideas.

6.1.9. Otros equipamientos culturales

Otros equipamientos que se han analizado son el Ordenador Personal, el Compact Disc, el equipo Hi-fi, el radio-cassette, el video y la televisión. Resultan muy significativos los resultados obtenidos en el Ordenador Personal y en el Compact Disc como lo muestran los gráficos que presentamos a continuación.

Figura 6-12

Figura 6-13

Los gráficos nos permiten observar cómo el porcentaje de individuos que poseen Ordenador Personal y Compact Disc aumenta considerablemente a medida que aumenta el nivel sociocultural estableciéndose notables diferencias entre el tercer grupo de barrios y el primer grupo, mientras que el segundo grupo permanece en ambos casos a nivel intermedio.

De hecho, ambos equipamientos están relacionados o bien con la sensibilidad musical, sea a través de la educación recibida o de la herencia cultural familiar, hecho que se da con mucha frecuencia en las clases sociales elevadas.

Por otra parte la presencia de Ordenador Personal en estos hogares puede aparecer vinculado con necesidades de tipo laboral, siendo los que desempeñan tareas intelectuales o administrativas los más propensos al uso de este tipo de equipamientos. De nuevo, este equipamiento aparece vinculado a la posesión de capital cultural y en consecuencia con los niveles socioculturales más elevados.

De ese modo, según se observa en los gráficos siguientes:

Figura 6-14

Figura 6-15

las tres cuartas partes de la población manifiestan desconocer este tipo de equipamientos. Referente al equipo Hi-fi debemos decir que presenta un cierto nivel de discriminación entre barrios de carácter ascendente paralelo al estatus sociocultural. Respecto del resto de equipamientos no se aprecian niveles de discriminación interesantes.

6.1.10. Conclusiones provisionales

A modo de conclusión de todo cuanto acabamos de decir podemos exponer:

1. El nivel de estudios alcanzado mantiene una potente relación con la pertenencia a un estatus.

2. El nivel de ocupación que se desempeña no mantiene una relación muy evidente con el estatus sociocultural.

3. El estatus sociocultural aparece visiblemente relacionado con la residencia.

4. Los equipamientos: televisión, radio-cassette y video se encuentran muy generalizados entre la población de tal manera que no pueden ser considerados como discriminativos entre los diferentes grupos, no sucede lo mismo con el equipo Hi-fi, Compact Disc y Ordenador Personal cuya posesión aumenta de forma muy clara a medida que aumenta el estatus sociocultural.

5. Referente a la lectura de periódicos, la distinción entre grupos se produce esencialmente a partir de los periódicos estatales, cuya lectura aumenta notablemente a medida que ascendemos en la escala sociocultural.

6. Referente a la posesión de libros, sorprende el bajo número de entrevistados que declaran poseerlos. De hecho, pueden relacionarse los bajos niveles de instrucción con la posesión de libros y con los niveles socioculturales en general.

7. También se aprecian bajos niveles de afiliación siendo los barrios del tercer grupo los que presentan un mayor número de afiliados en los clubs culturales, deportivos y recreativos, mientras que los barrios del segundo y tercer grupo presentan mayor afiliación en los religiosos.

6.2. Las producciones lingüísticas

6.2.1. La inteligencia verbal

Los resultados estadísticos obtenidos en el análisis de las producciones lingüísticas en lo que hace referencia al Coeficiente de Inteligencia Verbal se reflejan en el gráfico 16 (ver figura).

Figura 6-16

Aunque la media de la ciudad se sitúa dentro de la normalidad con un 92. 21 se pueden apreciar dos bloques de población diferenciados. Un primer bloque es el que recoge el primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) con una media inferior a la normalidad[183]y un segundo bloque (barrios con estatus sociocultural medio y alto) formado por los barrios del segundo y tercer grupo cuyas medias apenas se diferencian en.50 puntos, situándose en el 95.62 para el segundo bloque y 95.17 para el tercer bloque. Ambos grupos, aunque no obtienen unas medias excesivamente elevadas, se sitúan dentro de la normalidad.

Varios hechos pueden sumarse en la obtención de estos resultados:

1. La prueba del Coeficiente de Inteligencia Verbal es una prueba de conocimiento de vocabulario medido a través de un ejercicio de sinónimos y otro de antónimos.
2. La lengua materna mayoritaria, especialmente del tercer grupo de barrios es el catalán.
3. La lengua vehicular de la escuela en todo el tercer grupo de barrios es el catalán.

A pesar de las observaciones que acabamos de realizar constatamos que persiste una diferencia de 10 puntos entre el primer grupo de barrios y el tercero, además los resultados arrojan una aparente contradicción en el sentido de que son los barrios que tienen una población mayoritaria de lengua materna castellana los que presentan un menor coeficiente de inteligencia verbal.

De hecho, en una sociedad como la nuestra en la que coexisten dos lenguas, los resultados podrían enmascararse si no considerásemos las diferentes relaciones que se establecen en los diferentes ámbitos de uso de las diferentes lenguas. De este modo podemos distinguir entre la lengua materna, la relacional y la de los medios de comunicación. Estas

[183] Estos barrios se podría decir que sufren una oligofrenia cultural. Este término debe ser entendido como aquel fenómeno que determinados núcleos de población sufren a nivel cultural cuando se comparan con la cultura estándard. No debe entenderse en ninguno de los casos que dicha población no posee su propia cultura, evidentemente sí la posee pero su manera de entender, proyectarse y vivir la vida no se corresponde con lo que la sociedad ha preestablecido como normal. Así, puede entenderse que obtengan estos resultados dado que los tests, según hemos comentado en repetidas ocasiones, miden capacidades que están muy de acorde con la cultura estandarizada.

relaciones que acabamos de enumerar no se darán de forma simétrica en todos los grupos.

Los comportamientos lingüísticos observados en el primer grupo de barrios difieren notablemente de los observados en el tercer grupo. En el plano relacional, deben distinguirse dos vertientes: la social y la escolar. Todos los factores anteriores influirán en la elección de los medios de comunicación. De esta manera el grupo mayoritario absorbe en los niveles de relación al grupo minoritario, que en virtud de la necesidad de comunicación y de la de no sentirse desplazado del grupo, cambia de lengua.

Por otra parte, es fácil observar en los patios de las escuelas del primer grupo de barrios el total predominio de la lengua castellana, llegando incluso a pasar totalmente desapercibidos los niños de lengua materna catalana[184]. Justamente el fenómeno contrario se observa en los patios del tercer grupo en los que la lengua relacional coincide con la lengua escolar aunque no necesariamente con la materna, produciéndose el proceso contrario, pudiendo llegar a pasar totalmente desapercibidos los niños con lengua materna castellana.

Curiosamente los resultados obtenidos nos abren los ojos a una realidad distinta de la habitual es decir, son precisamente los niños cuyo proceso relacional y social se produce en catalán aquéllos que obtienen mejores resultados en lengua castellana, lo que nos permite deducir que el uso de la lengua no depende única y exclusivamente del conocimiento, sino que conocimiento y uso vendrán determinados por factores sociales que a su vez pueden llegar a tener algún tipo de incidencia en la elaboración de los procesos psicológicos. El hecho que acabamos de exponer podría muy bien deducirse de los gráficos nº 17 y nº 18 obtenidos a partir de los análisis de las producciones lingüísticas.

6.2.2. Las producciones lingüísticas

Figura 6-17

Figura 6-18

Los gráficos anteriores muestran que la diferencia entre el primer y tercer grupo de barrios persite en el análisis de las pruebas lingüísticas, siendo ésta muy acusada entre los grupos de barrios extremos.

6.2.2.1. Algunos ejemplos

A fin de ilustrar todo cuanto estamos diciendo hemos introducido algunos ejemplos de producciones textuales y la valoración que les hemos dado. Además, estas correcciones se acompañañ de los cuestionarios realizados por las familias a fin de que pueda comprobarse mediante el estudio de algunos casos qué relación mantiene el capital cultural y las producciones lingüísticas.

[184] Estos hechos demuestran que políticas aparte, un cambio de lengua sólo se produce por necesidad, bien sea de trabajo o de relación socio-afectiva. En este ámbito los sistemas de presión directos suelen producir a la larga efectos negativos, de rechazo. consecuentemente, dentro de nuestro contexto, se ha demostrado en numerosos casos que las vias de cultura más indirectas y menos académicas producen efectos muy positivos sobre estos grupos de población. Además estos aspectos presentan la ventaja de incidir a la vez sobre aspectos socio-culturales intentando de alguna forma corregir el problema anteriormente señalado.

Los textos que presentamos a continuación son copia literal de los producidos por los niños.

Ejemplo nº1

Cuestionario:

Figura 6-19

Figura 6-20
Figura 6-21

En el nº 2 de una calle de París habitaba una muchacha viuda la cuál el único tesoro que poseía era un hijo que tenía 7 años de edad. Un buen día cuando el pequeño había acabado de su tarea su idea fue jugar felizmente con cerillas. La madre al enterarse se dirigió al cuarto de estar a la vez regañandolo y avisandolo de que había cosas más bonitas y indefensas para poder pasar un buen rato libre. El niño sin efectuar lo dicho siguio manipulando aquellas cerillitas que dentro de un rato a causa de un descuido por su parte, arrojó una al suelo y esta fue dejando su rostro maligno, el fuego.

Su primera intención fue pasar al recibidor para anunciar a los bomberos de lo ocurrido. Estos rápidamente efectuaron su camino en busca de aquel paraje. Un grupo de bomberos se colocaron en la parte inferior del edificio con una colchoneta seguidamente el infante se dejó caer temerosamente y fue acogido por sus compañeros.

En aquellos instantes con la propulsión y fuerza de la manguera se logró apagar aquel estrepitoso y destellante fuego que el daño producido fue muy grabe. Hoy en día nos podemos encontrar con muchísimos casos de estos.

Sustantivos: número, calle, Paris, muchacha, tesoro, hijo, años, edad, día, (el) pequeño, tarea, idea, cerillas, madre, cuarto de estar, cosas, rato, niño, descuido, parte, suelo, rastro, fuego, intención, recibidor, bomberos, (lo) ocurrido, camino, grupo, paraje, edificio, colchoneta, infante, compañeros, instantes, propulsión, fuerza, manguera, daño, casos.

Verbos: habitaba, poseía, era, tenía, había acabado, fue, jugar, enterarse, dirigió, regañándolo, avisándolo, había, poder, pasar, efectuar, siguió, manipulando, arrojó, fue dejando, anunciar, efectuaron, colocaron, dejó, caer, acogido, logró, apagar, producido, podemos, encontrar.

Adjetivos: viuda, único, buen, bonitas, indefensas, libre, maligno, inferior, estrepitosos, destellante, grave.

Las oraciones:

En el nº 2 de una calle de Paris habitaba una muchacha viuda la cual el único tesoro que poseía era un hijo

Relativa Relativa

que teníasiete años de edad
Relativa

Un buen día cuando el pequeño había acabado su tarea **su idea fue jugar felizmente con cerillas**.
Adv. Temporal

La madre al enterarse **se dirigió al cuarto de estar a la vez regañandolo y avisandolo** de que había cosas más
Adv. Temporal.
Sustantiva

bonitas y indefensas para poder pasar un buen rato libre.
Adv. Final

El niño sin efectuar lo dicho **siguio manipulando aquellas cerillitas** que dentro de un rato a causa de
Adv. Modal Relativa

un descuido por su parte, arrojó una al suelo y esta fue dejando su rostro maligno, el fuego.
Coordinada

Su primera intención fue pasar al recibidor para anunciar a los bomberos de lo ocurrido.
Adv. final

Estos rápidamente efectuaron su camino en busca de aquel paraje.
O. Simple

Un grupo de bomberos se colocaron en la parte inferior del edificio con una colchoneta seguidamente el
Coordinada

infante se dejó caer temerosamente y fue acogido por sus compañeros.
Coordinada

En aquellos instantes con la propulsión y fuerza de la manguera se logró apagar aquel estrepitoso

y destellante fuego que el daño producido fue muy grabe.
Coordinada

Hoy en día nos podemos encontrar con muchísimos casos de estos.
Or. simple

Si observamos los datos obtenidos en el cuestionario sociológico nos situamos en una familia con estudios universitarios superiores para ambos cónyuges, cuyas ocupaciones son la de profesión liberal para el cabeza de familia y administrativa para el cónyuge. El barrio de residencia es Joc de la Bola (el de mayor índice sociocultural) con uno o dos hijos. Viven en

un piso de cuatro habitaciones con estudio del que gozan todos los miembros de la familia. Además poseen todos los equipamientos culturales, siguen preferentemente programas de televisión como *Telenotícies* y afirman que las películas preferidas por sus hijos son los cuentos. Poseen más de quinientos libros, leen los periódicos locales a menudo y además leen *El País*. Prefieren la música clásica a otras clases de música y el último Compact Disc que recuerdan es el de Vivaldi. En cuanto a las composiciones musicales que reconocen se encuentran el *Danubio azul* y *Carmina Burana*. son bastante aficionados al teatro, tienen afiliación sindical y practican deporte. Habitualmente pasan sus vacaciones en la segunda residencia y conocen Francia.

La producción lingüística obtenida queda resumida en los datos siguientes:

Nº de sustantivos: 40
Nº de verbos: 30
Nº de adjetivos: 11
Nº de oraciones mayores simples: 2
Nº de oraciones mayores compuestas: 7
Nº de coordinadas: 4
Nº de relativas: 4
Nº de sustantivas: 1
Nº adverbiales:
- temporales: 1
- finales: 2
- consecutivas: 1
- modal: 1

El conjunto de datos obtenido indica que se trata de una familia con elevado nivel sociocultural. La enorme riqueza de la producción lingüística, además de haberla planteado como una historieta, indica un gusto por la lectura que a buen seguro ha sido cultivado por la familia.

A través del ejemplo que acabamos de detallar podemos observar que existe una enorme relación entre el capital cultural familiar y las producciones lingüísticas de los hijos, influyendo, muy especialmente el conocimiento del vocabulario y la estructuración del discurso, bien sea de orden mental o de orden lingüístico tal como lo demuestran el diferente tipo de oraciones subordinadas producido. Además, la expresión lingüística es mucho más matizada y precisa.

Ejemplo nº2

Cuestionario:

Figura 6-22

Figura 6-23

Figura 6-24

Habia una vez un niño que encendio un misto, al enterarse su madre fue rápidamente a cogerlo, el niño no quería que se lo quitaran, la madre intentó quitarle el misto al niño peró este con un movimiento brusco se le caio el misto y este fue a parar en el jersei que estaba cosiendo y empezó a ardir.

Güe, güe, güe, el niño llorando y la madre desesperada llamó a los bomberos, estos inmediatamente fueron al lugar insendiado, aunque las llamas salían por la ventana pudieron apagarlas.

El hijo nunca más jugó con fuego.

Sustantivos: vez, niño, misto, madre, movimiento, jersei, bomberos, lugar, llamas, ventana, hijo, y fuego.

Verbos: había, encendio, enterarse, fue, cogerlo, quería, quitaran, intentó, caio, parar, estaba cosiendo, empezó, ardir, llorando, llamó, salían, pudieron, apagarlas.

Adjetivos: brusco, desesperada, insendiado.

Habia una vez un niño que encendio un misto, al enterarse su madre fue rápidamente a
Rel. Adv. Cons. Coordinada

cogerlo, el niño no quería que se lo quitaran, la madre intentó quitarle el misto al niño peró
Yuxtapuesta Sust. Coordinada

este con un movimiento brusco se le caio el misto y este fue a parar en el jersei que estaba
Coordinada Coordinada Adjetiva

cosiendo y empezó a ardir.
Coordinada

Güe, güe, güe, el niño llorando y la madre desesperada llamó a los bomberos, estos
Coordinada

inmediatamente fueron al lugar insendiado, aunque las llamas salían por la ventana pudieron
Coordinada Concesiva

apagarlas.

El hijo nunca más jugó con fuego.
Or. simple

El perfil sociológico del grupo familiar objeto de este análisis se sitúa entre los estudios primarios y los de bachillerato elemental, siendo Otros, la categoría socio-profesional del cabeza de familia y ama de casa su cónyuge. El barrio de residencia es Pardinyes y el tipo de habitat es un piso con cuatro habitaciones y un baño, sin estudio. Respecto de los equipamientos disponen de todos ellos excepto de ordenador personal. Preferentemente siguen los programas televisivos de *Telenotícies* e *Informe Semanal*. Referente a los hijos declaran preferir las películas de ciencia ficción o de aventuras. Poseen entre 200 y 500 libros y leen a menudo los periódicos locales y los estatales: *El Periódico* y

El País.

Preguntados por las preferencias musicales responden que prefieren la música clásica pero luego no recuerdan el último Compact Disc o disco escuchado. Conocen la composición musical *El Danubio Azul* y son bastante aficionados al teatro, no tienen ningún tipo de afiliación, ni practican ningún deporte, no especifican dónde pasan sus vacaciones ni tampoco si conocen algún país extranjero.

Un resumen de la producción lingüística obtenida es el siguiente:

Nº de sustantivos: 12
Nº de verbos: 18
Nº de adjetivos: 3
Nº de oraciones mayores simples: 1
Nº de oraciones mayores compuestas: 2
Nº de coordinadas: 9
Nº de relativas: 1
Nº de concesivas: 1
Nº de consecutivas: 1

A diferencia del texto nº 1, éste se limita muchísimo más a realizar una descripción de los hechos mostrados en las viñetas, de ahí el enorme número de oraciones coordinadas que se produce. Es un texto, en general poco coheesionado, en el que se producen redundancias como por ejemplo la palabra misto en el primer párrafo. Otras veces se producen omisiones de palabras como es el caso de "el niño llorando".

En general es un texto poco elaborado.

Ejemplo nº3

Cuestionario:

Figura 6-25

Figura 6-26

Figura 6-27

Una vez un niño estava jugando con las cerillas y su madre le dijo que no devia hacerlo y el no la hizo caso el niño se fue corriendo a decirselo a su madre y su madre de inmediato llamo a los bomberos. Los bomberos binieron en 1 santiament y cuando llegaron apagaron el fuego y la hermana de el niño se puso a llorar. Y la madre de el niño le riño mucho por aber jugado con las cerillas.

Y al final todo el niño aprendio a no cojer lo que no debe.

Sustantivos: vez, niño, cerillas, madre, bomberos, santiament, fuego, hermana.
Verbos: estava jugando, dijo, devia, hacerlo, fue, corriendo, decirselo, llamo, binieron, llegaron, apagaron, puso, llorar, riño, aber jugado, aprendio, coger.

Una vez un niño estava jugando con las cerillas y su madre le dijo que no devia hacerlo
Coordinada Sustantiva

y el no la hizo caso el niño se fue corriendo a decirselo a su madre y su madre de
Coordinada Coordinada

inmediato llamo a los bomberos. **Los bomberos binieron en 1 santiament** y cuando llegaron
Temporal

apagaron el fuego y la hermana de el niño se puso a llorar. **Y la madre de el niño le riño**
Coordinada Coordinada

mucho por aber jugado con las cerillas.
Causal
Y al final de todo el niño aprendio a no coger lo que no debe.
Sustantiva

Del cuestionario sociológico perteneciente al tercer ejemplo se desprenden los siguientes datos: el nivel de estudios familiar oscila entre los estudios primarios y los de bachillerato elemental, la ocupación del cabeza de familia es la de operario y la de su cónyuge ama de casa. Residen en el barrio de Balàfia en un piso con tres habitaciones y baño. Respecto de los equipamientos disponen de televisión, video y radio cassette. Sus programas televisivos preferidos son *Telenotícies*, *Alejandra* e *Informe Semanal.* Los programas de televisión que ven a diario sus hijos son *A medio día alegría*, *La casa de la pradera* y *Club Super 3*.

Referente a las películas prefieren las de aventuras y no disponen de biblioteca/estudio. su fondo de libros se sitúa entre los 25 y los 100, no leen periódicos, solamente la revista Teleindiscreta. el último cassette que escucharon es el de Pimpinela. De entre todas las categorías de música prefieren Otras y reconocen *El Danubio Azul.* son poco aficionados al teatro y no pertenecen a ningún club. Practican la gimnasia y pasan las vacaciones viajando por su cuenta.

Referente a las producciones lingüísticas realizadas:

Nº de sustantivos: 8
Nº de verbos: 17
Nº de oraciones mayores compuestas: Nº de coordinadas: 6
Nº de sustantivas: 1
Nº de temporales: 1
Nº de causales: 1

Si comparamos los resultados obtenidos con los anteriores, observamos que a medida que desciende el capital cultural socio-familiar, las producciones lingüísticas también retroceden en calidad y elaboración.

La lectura de esta producción da la impresión de ser la transcripción oral de la historia, en la que incluso, alguna secuencia no se hace explícita ya que existe una especie de

salto entre el hecho de jugar con las cerillas y el hecho de correr a decírselo a su madre.

Ejemplo nº4

Cuestionario:

Figura 6-28

Figura 6-29

Figura 6-30

era ser una vez un niño jugaba con cerillas y una ves le le buso la cortina y se encendio la cortina i se quemaba todo el piso y llamaron los bomberos y benieron muy de prisa y lo apagaron

Nº de sustantivos: vez, niño, cerillas, cortina, piso, bomberos.

Nº de verbos: era, jugaba, encendio, quemaba, llamaron, benieron, apagaron.

era ser una vez un niño jugaba con cerillas y una ves le le buso la cortina y se encendio
Adjetiva Coordinada Coordinada

la cortina i se quemaba todo el piso y llamaron los bomberos y benieron muy de prisa y lo
Coordinada Coordinada

apagaron
Coordinada

Tal como hemos podido observar en el cuestionario sociológico se trata de una unidad familiar que se sitúa en un nivel de estudios entre los analfabetos o primarios incompletos y los primarios, estando el cabeza de familia en el paro en el momento de realizar el cuestionario. Residen en el barrio de La Mariola y tienen 3 o 4 hijos. Viven en un piso de tres habitaciones y baño y poseen televisión, video y compact disc como equipamientos del hogar. Preferentemente eligen el programa *Telenotícies* y *Bona cuina* y sus hijos ven a diario el *Club Super 3*. Referente al tipo de películas que prefieren sus hijos son las de ciencia ficción, y poseen menos de 25 libros.

Leen el periódico local *La Mañana* y el último cassette escuchado es el de los Chunguitos. Preffieren la música rock y no reconocen ninguna de las tres composiciones musicales que se citan. No son nada aficionados al teatro y tampoco pertenecen a ningún club, no practican ningún deporte y no contestan acerca de dónde pasan sus vacaciones y qué otros paises concen.

En referencia a la producción lingüística los datos que se obtienen son:

Nº de sustantivos: 6
Nº de verbos: 7

Nº de oraciones compuestas: 1
Nº de oraciones coordinadas: 6
Nº de adjetivas: 1

La expresión lingüística queda reducida a la mínima elaboración. Se observa pobreza de vocabulario y de observación.

6.2.3. Las correlaciones entre el índice sociocultural y las producciones lingüísticas

Para ver el grado de relación que existía entre los factores supuestamente medidos aplicamos las correlaciones de Pearson, primero entre los índices lingüísticos obtenidos y el coeficiente de inteligencia verbal, segundo entre la inteligencia y los índices socioculturales. Los niveles de correlación obtenidos son de.1685 y.0560 respectivamente.

Las correlaciones obtenidas entre el coeficiente de Inteligencia verbal y el índice sociocultural son de .3048. Este hecho puede ser debido a que se miden magnitudes diferentes muy difíciles de ser puestas en correlación. No obstante, debemos precisar que aunque las correlaciones que se obtienen son bajas, en todas las pruebas las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas. Por otra parte, las correlaciones anteriores ponen en evidencia la existencia de algún tipo de relación más o menos intensa según los datos de que se trate.

Se observa con claridad la permanente aparición de las mismas tendencias entre los resultados de las pruebas sociológicas y los resultados de las pruebas lingüísticas, aunque no se obtengan unos niveles de correlación óptimos.

6.2.4. Los niveles de significación

A parte de las consideraciones que acabamos de exponer, para averiguar el nivel de significación estadística aplicamos la T de Student a cada una de las pruebas y obtuvimos los siguientes resultados:

1. Los niveles de significación estadística alcanzados en la prueba del Coeficiente de Inteligencia Verbal son del 99% para el segundo y tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado y medio), pudiendo considerarse como muy adecuados. En el caso del primer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural bajo) no se obtienen niveles adecuados de significación.

2. Respecto de la primera prueba lingüística se obtienen unos niveles óptimos de significación en el primer grupo de barrios con un 99%. en el tercer grupo se sitúan en el 95%, por lo que pueden ser considerados como adecuados. En el segundo grupo no se obtienen niveles de significación adecuados.

En el caso de la segunda prueba se obtiene significación en el tercer grupo de barrios, siendo ésta del 98% y consecuentemente puede considerarse como muy adecuada. En el segundo grupo es del 90% rayando el límite de lo aceptable. No se obtienen niveles adecuados de significación en el primer grupo.

3. Respecto de los niveles de significación de los diversos aspectos medidos en las diferentes pruebas lingüísticas se obtuvieron los siguientes resultados:

3.1. No se obtienen niveles de significación adecuados en ninguno de los tres grupos de barrios respecto de los sustantivos en la primera prueba. En la segunda se obtienen niveles del 98% en el tercer grupo de barrios. No se obtienen niveles de significación en ninguno de los restantes.

3.2. En lo que concierne a los niveles de significación alcanzados en el aspecto verbos debemos decir que, en la primera prueba, se obtienen niveles de significación en el primer grupo de verbos siendo del 98%, mientras que en el tercer grupo los niveles se sitúan en el 90% siendo considerados aceptables.

En la segunda prueba los grupos de barrios que obtienen niveles de significación son el segundo y el tercer con un 95% y un 99% respectivamente.

3.3. Respecto de la producción de adjetivos se obtienen niveles de significación del 99% en los tres grupos de barrios tanto para la primera prueba como para la segunda.

3.4. Al igual que en la producción de adjetivos, en las oraciones simples se obtienen niveles de significación del 99% en los tres grupos de barrios y en las dos pruebas, aunque no debe entenderse como un dato muy relevante tratándose de dicho tipo de oraciones.

3.5. En lo que se refiere a las compuestas, en la primera prueba solamente el segundo grupo de barrios obtiene una significación del 90% pudiendo considerarse aceptable. En la segunda prueba se obtienen niveles de significación del 99% en los tres grupos de barrios.

3.6. Respecto de las coordinadas no se puede realizar ningún comentario de interés ya que solamente el primer grupo en la segunda prueba obtiene un nivel de significación del 90%.

3.7. El análisis de las oraciones subordinadas adjetivas arroja unos niveles de significación del 99% en los tres grupos de barrios y en las tres pruebas, hecho que puede considerarse excelente.

3.8. En el caso de las sustantivas se reproducen los niveles de significación anteriores con lo que pueden considerarse como muy elevados.

3.9. En referencia a las subordinadas temporales se obtienen en todos los casos niveles de significación del 99%, pudiendo ser considerados como muy aceptables.

3.10. Los resultados obtenidos en el análisis de las subordinadas causales presentan unos niveles de significación del 99% para todos los grupos y en las dos pruebas.

3.11. Al igual que en las anteriores clases, los niveles de significación de las finales son del 99% para todos los grupos y en las dos pruebas, lo cual nos induce a pensar que se trata de unos niveles de significación adecuados.

3.12. La consecutivas presentan niveles de significación que rayan el 99% en todos los casos a excepción del tercer grupo de barrios en la segunda prueba.

3.13. Se mantienen los niveles de significación en las oraciones modales.

3.14. Referente a las subordinadas de lugar no se obtienen niveles de significación en la primera prueba y se obtienen niveles de significación cerca del 99% en los tres grupos de barrios en la segunda prueba.

6.2.5. Conclusiones provisionales

De los datos anteriormente analizados puede deducirse:

1. Tanto el Coeficiente de Inteligencia Verbal como los índices de las pruebas lingüísticas obtenidos nos permiten constatar la permanente diferencia entre el primer grupo de barrios y el tercero.

2. Desde un punto de vista cualitativo las diferencias se producen a nivel de producción de verbos, adjetivos y oraciones compuestas subordinadas.

3. En el caso de las oraciones compuestas subordinadas existe un matiz que queremos destacar y que hace referencia al número de individuos que las utilizan, siendo en la mayoría de los casos ligeramente superior en el tercer grupo de barrios (barrios con estatus sociocultural elevado).

Este hecho quizá deba entenderse que debido al nivel de estimulación que se produce a nivel familiar un mayor número de niños alcanzan antes la madurez.

4. El grado de correlación obtenido entre el coeficiente de Inteligencia Verbal y el lenguaje nos permite aventurar algún tipo de hipótesis que podría basarse en que a partir de la expresión lingüística podría llegarse a una aproximación del nivel de inteligencia poseido.

5. Tal como nos lo muestran los sucesivos cuadros y gráficos correspondientes a los niveles lingüísticos y sociológicos, la diferencia establecida a nivel sociológico entre el primer grupo (barrios con bajo estatus sociocultural) y el tercero (barrios con estatus sociocultural elevado) es persistente a lo largo de todas las pruebas bien sean de carácter sociológico, bien sean de carácter lingüístico lo cual nos indica la existencia de una posible relación entre uno y otro factor, aunque no podamos precisar en profundidad su naturaleza.

6. Consideramos que aunque se hayan obtenido diferencias casi permanentes en los dos grupos de barrios extremos a nivel lingüístico, la relación que se establece entre la producción lingüística y el nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas permanece oscuro, es decir, las pruebas realizadas no son suficientes para evidenciar una relación de tal magnitud.

CAPÍTULO SÉPTIMO

VII. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1.- Estatus sociocultural versus nivel de instrucción

Como hemos podido observar en nuestro análisis de la población los niveles educacionales alcanzados por el cabeza de familia mantienen -tal como lo demuestra la prueba gi-cuadrado- una relación directa con la pertenencia a un estatus social determinado.

Evidentemente los datos tal como han sido tratados en nuestro cuestionario-encuesta no nos permiten dilucidar cuál es el peso que el origen social familiar ha tenido en la adquisición de unos niveles de instrucción determinados.

En este sentido conocemos algunos estudios al respecto como el realizado por J. Carabaña (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*.

En esta investigación se llega a la conclusión de que en España, a diferencia de otros países como EEUU o Inglaterra, la consecución de un título académico ha estado muy vinculada con el origen social, de tal manera que Carabaña (1983) afirmará que la herencia social proyectada a través de la educación ha sido en España mayor que en EEUU o Inglaterra, lo que podría traducirse en palabras del propio autor en que "el sistema escolar ha sido aquí más eficaz en la transmisión de mayores desigualdades".

A pesar de todo, Carabaña afirma que si bien la educación ha contribuido a transmitir la desigualdad social, también, ha contribuido a redistribuirla, aunque en otro sentido. En las conclusiones al estudio anterior se afirma que la educación redistribuye menos los ingresos que el prestigio.

Respecto a otro estudio como el realizado por J. Rodríguez Menés (1993) parece evidenciarse la tendencia de un notable incremento en las oportunidades educativas de los entrevistados aunque ello no haya supuesto un incremento similar a nivel ocupacional. Por otra parte los procesos adscriptivos de estatus parecen sustancialmente modificados produciéndose una mayor movilidad educacional y ocupacional, de lo que puede deducirse que se ha reforzado la influencia de la educación en las posiciones ocupacionales del mercado de trabajo.

Referente a la relación entre el nivel educativo del padre y la proyección que se realiza de este nivel en el desarrollo de la inteligencia de los hijos cabe señalar, según datos obtenidos por Gloria Pérez Serrano (1981), que se producen diferencias muy acusadas en todos los test de inteligencia de 5º y 8º de EGB. Según Gloria Pérez Serrano, las puntuaciones medias que obtienen los alumnos en los test de inteligencia, tanto en 5º como en 8º de EGB se van elevando a medida que asciende el nivel educativo del padre. La conclusión que se extrae de este trabajo es que los hijos de padres con un nivel educativo más elevado obtienen puntuaciones medias superiores en los test de inteligencia a los hijos de padres de un nivel educativo más bajo.

Dentro de la misma investigación también se analiza la relación entre el nivel educativo del padre y de la madre y las calificaciones escolares en 5º y 8º de EGB. Los resultados obtenidos del análisis de la varianza según el nivel educativo del padre indican que existen diferencias significativas muy acusadas en todas en calificaciones en ambos cursos, es decir a medida que aumenta el nivel educativo del padre, mejores son los resultados que obtienen los hijos en las calificaciones escolares en los cursos analizados. En relación a las diferencias obtenidas entre el nivel educativo de la madre y las calificaciones son altamente significativas en 5º curso de EGB, mientras que solamente se advierten diferencias en 8º curso respecto del área de Lengua y Literatura Española.

A título de síntesis de los aspectos relativos a diferentes estudios sobre los niveles de instrucción, estatus y niveles de rendimiento de los hijos que acabamos de exponer podríamos decir:

a) Existe una fuerte relación entre los niveles instructivos y el estatus obtenido apareciendo el factor prestigio íntimamente vinculado a este último aspecto.

b) En nuestra investigación, a diferencia de la realizada por J. Carabaña (1983) no podemos precisar la influencia que el origen social ha tenido en la consecución del nivel de estudios alcanzado. El hecho de haber descuidado el conocimiento del origen social del cabeza de familia puede actuar como una máscara que oculta la auténtica relación entre origen social, nivel de estudios, y estatus sociocultural[185].

c) El nivel de estudios del cabeza de familia, así como el de su cónyuge parece proyectarse positiva o negativamente en el desarrollo de la inteligencia de los hijos, así como en sus rendimientos escolares.

Otros datos interesantes a aportar a esta discusión son los resultados del estudio realitado por Line Staff (1991). De él se deduce que la formación, la clase social y el nivel socio-económico mantienen algún tipo de implicación. De esta manera, en este trabajo se concluye que la pertenencia a una clase social determinada -medida básicamente en términos socio-económicos- condiciona el índice sociocultural, de manera que cuanto más elevado es el nivel socio-económico, aumenta el promedio del índice sociocultural de forma significativa. Así también el nivel de formación provoca fuertes oscilaciones respecto del índice sociocultural, de tal manera que los que poseen estudios superiores son los que alcanzan niveles socioculturales más amplios. Respecto de los índices alcanzados por las diversas clases en base a 100 se sitúan de la siguiente manera.

Clase	
Alta	**162,3**
M-A	**137,3**
M-B	**103,7**
Baja	**61,7**

Cuadro

[185] Discrepamos de Julio Carabaña en su desafortunada interpretación del efecto del código lingüístico y del capital cultural aparecida en uno de sus últimos artículos. En este afirma: "ninguno de los estudios que conozco ha conseguido corroborar específicamente las hipótesis de los códigos lingüísticos o el capital cultural".
Véase: CARABAÑA, J. (1993). "Sistema de enseñanza y clases sociales" en Sociología de la Educación de Garcia León, M.A. Fuente, Gl. Ortega, F.(eds). Ed.Barcanova, Barcelona.

En relación a la misma base, los que poseen estudios elementales alcanzan un índice de 73,4, los que poseen estudios medios 137,9 y los que poseen estudios superiores 172,6.

Si comparamos estos resultados con otros datos obtenidos en una encuesta similar realizada durante el año 85 observamos un ligero desplazamiento de individuos hacia la clase inmediatamente inferior en el rango, lo cual indica un descenso de los niveles socioculturales de todas las clases en general.

La discusión de estos estudios parece corroborar en gran parte los resultados hallados en la presente investigación y que pueden sintetizarse en la idea que el nivel de formación parece tener una influencia considerable en la adquisición del estatus sociocultural, aunque no podamos determinar en qué medida el nivel de formación alcanzado depende, a su vez, del potencial económico que se posea y de la herencia cultural.

7.2. Estatus sociocultural versus actividad cabeza de familia

Al contrario de los datos obtenidos anteriormente, en nuestro estudio parece evidenciarse que la actividad del cabeza de familia no siempre guarda relación con la consecución de un estatus sociocultural determinado. Tal como argumentábamos anteriormente, la escolarización total no se produce hasta los años 80, lo cual conlleva que durante estos años hayan sido muy numerosas las personas que han accedido a lugares de poder careciendo de los avales académicos necesarios para el desempeño de la función que se les asignaba.

En este sentido J. Carabaña (1983) dirá que existe un cierto consenso alrededor de la idea de que con la modernización aumenta la asociación entre la educación y ocupación conllevando implícitamente una cierta pérdida de influencia del origen social sobre la ocupación. No obstante, del aumento de la meritocracia y de la disminución de la adscripción directa no se producen consecuencias directas sobre la movilidad social, y se puede aceptar la idea que, si bien es cada vez menor la desigualdad de oportunidades ante la educación, la educación cada vez tiene menos influencia sobre los niveles ocupacionales.

Sin embargo, tal como podemos deducir de los comentarios anteriores, J. Carabaña no relaciona directamente ocupación y estatus sociocultural. Entre ambos, en sus estudios, aparece la importancia del factor educación y el peso del origen social respecto de este último.

Dice Carabaña que la educación redistribuye los ingresos en menor medida que redistribuye el prestigio, tanto en términos relativos a la desigualdad de ingresos de la población como en términos relativos a la influencia del origen social.

Bourdieu (1979), en un sentido distinto, intenta poner en relación los niveles ocupacionales con el espacio de la posiciones sociales -estatus- y el de los estilos de vida. De este modo en la cúspide de la pirámide aparecen los que realizan profesiones liberales caracterizados por la posesión de capital cultural y económico procedentes de padres con estudios superiores, que obtienen beneficios no comerciales y en cuyas aficiones se encuentran, el piano, los anticuarios, los conciertos y óperas, el golf, los cócteles, los cruceros y las exposiciones.

En el escalón inmediatamente inferior de la jerarquía aparecen los profesores de enseñanza superior, productores artísticos y cuadros del sector privado, a los que gusta la lectura de *Le Monde*, el ir en barco, visitar restaurantes chinos, asistir a festivales de vanguardia, dominar lenguas extranjeras y realizar ensayos políticos o filosóficos.

En la parte derecha de la pirámide aparecen colocados en situación lateral los patronos comerciales y los industriales caracterizados por poseer capital económico normalmente heredado y entre cuyos gustos figuran coleccionar cuadros, tener conocimientos artísticos, visitar salas de subastas, realizar vacaciones en hoteles, adquirir vehículos de importación entre otros.

Si continuamos descendiendo en el escalafón, sin detenernos en el tipo de consumos culturales que realizan, encontramos a los ingenieros, profesores de enseñanza secundaria, cuadros del sector público, servicios médico-sociales, intermediarios culturales, artesanos, comerciantes artísticos, cuadros medios comerciales, secretarias, maestros, técnicos, cuadros medios administrativos, pequeños comerciantes, artesanos, empleados de oficinas, empleados de comercio, contramaestres, obreros cualificados, obreros especializados, peones y asalariados agrícolas, caracterizados estos últimos por sentir gusto por el fútbol, el rugby, el pan, las pastas alimenticias, el vino tinto corriente y el baile público.

Como podemos observar Bourdieu no especifica claramente el estatus, sin embargo este se adquiere implícitamente por el estilo de vida que va unido a determinada ocupación. Las pinceladas anteriores nos ayudan a reflexionar acerca de la distinción de los diferentes consumos y en qué medida los niveles ocupacionales se proyectan en niveles económicos que permiten adherirse a un determinado estilo de vida distinto y distintivo.

Para finalizar este razonamiento, cabe añadir el comentario de los resultados obtenidos por Gloria Pérez Serrano (1981) en su investigación *Origen Social y rendimiento escolar*, referente a la influencia del nivel ocupacional del padre en los resultados obtenidos en las pruebas objetivas y en los test de inteligencia de los hijos.

Por lo que a pruebas objetivas se refiere, el nivel ocupacional del padre juega un papel más importante en 5º que en 8º de EGB. Concretamente, en 5º existen diferencias significativas muy acusadas según el nivel ocupacional del padre en todas las pruebas objetivas. Este hecho vuelve a confirmarse en el caso de los test de inteligencia donde el nivel ocupacional del padre supone diferencias muy significativas.

Sintetizando los comentarios anteriores podemos concluir que según los resultados estadísticos obtenidos en nuestra investigación:

1.- No siempre existe una relación muy evidente entre el nivel ocupacional y la pertenencia a un estatus sociocultural, lo cual a su vez indica que existen diferencias en cuanto a consumos y comportamientos culturales respecto de las personas que desempeñan una misma ocupación.

2.- Al igual que los niveles instructivos, los ocupacionales implican diferencias significativas respecto del rendimiento a nivel escolar y a nivel de desarrollo de la inteligencia de los hijos.

Si comparamos los diferentes consumos culturales obviamente ligados a la jerarquía ocupacional expuestos por Bourdieu con los resultados por nosotros obtenidos en nuestro cuestionario, observamos la no correspondencia, en muchos casos, entre la ocupación y la posesión de un estatus medido en términos de instrucción y consumos culturales. Por poner un ejemplo, en nuestros resultados las profesiones liberales aparecen distribuidas entre todas las clases, obviamente, el mayor porcentaje (36.4) de profesiones liberales corresponde al estatus sociocultural alto, no obstante no podemos eludir que el resto (21,3) queda desigualmente repartido entre las otras clases, de tal manera que un 2,7 corresponde a lo que nosotros hemos clasificado como clase trabajadora.

En lo que concierne al estudio realizado por Line Staff, poca cosa puede aportarnos a la discusión de nuestro estudio, dado que los datos están tomados en referencia a las variables que presenta el censo, quedando distribuidas de la siguiente manera: con trabajo fijo, ama de casa, rentista, jubilado, estudiante, con trabajo eventual, en paro. Posteriormente se procede a detallar la ocupación de los entrevistados, sin embargo dicho detalle tampoco nos permite realizar una aproximación a nuestro estudio.

7.3. El estatus sociocultural y la residencia

Tal como hemos podido observar en los cuadros estadísticos anteriores la relación entre el estatus sociocultural y el tipo de residencia y la localización de ésta no se produce aleatoriamente, sino que entre ambos factores existe algún tipo de relación. Muy posiblemente, el factor oculto que determina la relación no sea la distinción cultural, sino que en términos duros de geografía urbana aparecería el factor económico como determinante del tipo y de la localización de la vivienda. Sin embargo, actualmente éste no debe contemplarse aisladamente aunque los niveles instruccionales alcanzados por nuestra población sean bajos.

7.3. El estatus sociocultural y la residencia

Bourdieu (1979) en *La Distinción* concedió unos valores simbólicos a la residencia, en la cual afirmaba que la distribución de los agentes en el espacio, nunca es socialmente neutra. En otro apartado dirá que en las relaciones de las que forma parte la variable residencia se expresan no sólo el efecto de la oferta cultural, ligada a la densidad del capital cultural objetivado, y en consecuencia con las oportunidades objetivas ofrecidas así al consumo cultural y al correlativo esfuerzo de las aspiraciones a consumir, sino también todos los efectos que resultan de la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios, y en particular el efecto del refuerzo circular que todo grupo ejerce sobre sí mismo.

Ciertamente un estudio topográfico de la oferta cultural de la ciudad permite relacionar una mayor oferta de espacios culturales y de prestigio con los barrios situados en el interior. En consecuencia la proximidad de equipamientos, servicios y bienes culturales no solamente revaloriza las posiciones que los diversos agentes mantienen con respecto a ellos, sino que aumenta las posibilidades de su frecuentación.

Referente a estos niveles de discriminación la investigación de Line Staff nos aporta algún punto aclaratorio aunque no se ajusta perfectamente a nuestra distinción.

Concretamente, el ítem habitat presenta diferencias notables respecto de su índice. Barcelona capital, por ejemplo, es la zona en la cual el índice sociocultural es más elevado seguido de las poblaciones (no metropolitanas) de más de 50.000 habitantes. Por el contrario, este mismo índice alcanza su valor más bajo en el área metropolitana y en las poblaciones de 5.000 a 20.000 habitantes.

De hecho, los datos anteriores no vienen a corroborar nuestra microdivisión del espacio, pero sí que nos permiten observar que en extensiones mayores, a nivel de Cataluña por ejemplo, el espacio sociocultural respecto de la variable residencia aparece levemente jerarquizado. Sin embargo es de notar la diferencia cualitativa desde el punto de vista de la actividad cultural entre nuestro país y el que hemos tomado como referencia a partir del estudio de Bourdieu (1993).

Desde la óptica de este mismo autor, los espacios sociales tienden a sobreponerse en el sentido que suelen caracterizarse por la acumulación de las diversas especies de capital, bien sea económico, bien sea cultural.

Como conclusiones de este apartado podemos decir:

1.- El espacio geográfico aparece jerarquizado de acuerdo con criterios económicos, culturales y sociales. Esta jerarquización puede interpretarse en términos de barrios.

2.- Esta jerarquización es percibida por el ciudadano e incluso por las mismas instituciones con naturalidad. De ahí que las zonas se califiquen como más o menos adecuadas para la construcción de unos u otros servicios, por ejemplo la planificación de la construcción de viviendas sociales no es aleatoria, existen barrios en los que no hay un solo pabellón de viviendas sociales, (Ferran-Estació, Joc de la Bola), mientras que en otros cabe destacar la notable acumulación que se produce de ellas (Bloques Juan Carlos).

3.- Los habitantes tienden a compartir determinadas características económicas, culturales, y sociales dentro de un margen considerado amplio, incluso las formas de convivencia difieren.

4.- No estamos seguros de que los datos que nosostros hemos obtenido sean extrapolables al resto de población. Desde el punto de vista cultural los espacios son especialmente vulnerables en el sentido que tienden a crecer hacia los extremos. En el caso de los espacios que se caracterizan por la ausencia de actividades culturales, los habitantes allí situados se caracterizan por el rechazo extremado de este fenómeno, mientras que el conocimiento conlleva mayor deseo del mismo.

De todo cuanto acabamos de decir se desprende que para poder llegar a conclusiones firmes necesitaríamos no solamente profundizar este estudio desde otros ángulos, sino aplicarlo al estudio de la estructura sociocultural con respecto de la estructura física para poder corroborar o no nuestra hipótesis. Nuestros datos corroboran la idea de que las ciudades modernas, desarrolladas especialmente a partir de la postguerra, han crecido de acuerdo con determinados criterios de desigualdad socioestructural, a la que se vinculan factores de carácter económico, cultural y social.

7.4. La inteligencia verbal

Respecto de este factor son numerosos los autores que plantean objeciones críticas respecto de lo que realmente se pretende medir. Sin embargo, hay que reconocer que nuestro sistema educativo se basa, inexorablemente, en la apreciación de determinadas cualidades intelectuales mientras que ignora perfectamente otras.

Algunos autores críticos (Gardrner, 1992), respecto de este concepto, opinan que dentro de la vida sociocultural de los individuos se carecen de tests capaces de determinar quién será, por ejemplo, un buen lider, o cómo es la atracción sexual, o la aptitud para jugar al fútbol, el rendimiento en la música o en las capacidades legislativas.

En el mismo sentido Goodnow (1992) pone en tela de juicio la objetividad de las puntuaciones obtenidas en los test ya que considera que tienden a reflejar y perpetuar el orden social, ya que se basan en conductas juzgadas como inteligentes por el grupo dominante.

Expuestas las objeciones anteriores, el dominio que aquí nos corresponde juzgar es el nivel verbal.

Realmente lo que podemos decir al respecto es que dicho tipo de test analiza un reducido número de capacidades verbales en comparación al amplio abanico de posibilidades que desarrollamos en relación al lenguaje.

Por otra parte la observación de algunos tipos de ejercicios presentados en los test referentes al lenguaje, especialmente en lo que concierne al vocabulario utilizado, puede generar la idea que un porcentaje nada despreciable de aquel vocabulario que se pretende medir es, en cierta medida, obsoleto, debido fundamentalmente al coste humano y económico que se produce en la planificación de un test que no permite que se modifique en períodos cortos de tiempo, mientras que el vocabulario utilizado sí se modifica permanentemente.

Hechas estas observaciones con las que queremos evidenciar lo limitado de nuestro instrumento de estudio, insistimos en la idea de presentar una prueba que reuniese unas condiciones objetivas. Bernstein en sus primeros estudios intentó medir el coeficiente de inteligencia verbal y no verbal de dos grupos de individuos, uno de ellos perteneciente a la clase media y otro a la clase obrera hallando diferencias cualitativamente significativas entre una y otra prueba.

De este modo, el grupo perteneciente a la clase media obtuvo mejores puntuaciones respecto de la inteligencia verbal que el grupo de clase obrera. Sin embargo, en la prueba en la que se midió el C.I. no verbal, se puede decir que los sujetos de clase obrera puntuaron igual o incluso por encima de los sujetos de clase media.

En nuestro caso, no nos hemos planteado aplicar pruebas que demostraran la inteligencia no verbal, pero sí huelga decir que hemos encontrado diferencias significativas (cerca de 10 puntos) entre los grupos extremos de nuestro estudio. Otro dato a apuntar es la nula diferencia que existe entre el grupo perteneciente a los barrios con estatus sociocultural elevado y el grupo perteneciente a los barrios con estatus sociocultural medio. Ello podría ser debido a que en el grupo de barrios con estatus sociocultural elevado, la lengua vehicular de

la escuela es el catalán, así como también es ésta la lengua materna de una mayoría considerable de la población.

Como conclusiones de este apartado podemos establecer:

1.- La pertenencia a un estatus sociocultural determina algún tipo de relación con el desarrollo del lenguaje. Desconocemos las características precisas de este tipo de relación, aunque muy posiblemente según la tendencia de los resultados obtenidos, los factores sociales tengan un peso específico.

2.- El problema que presentan los tests se debe fundamentalmente a los criterios que miden, que son los estandarizados por la sociedad marginando otros que no estén revalorizados socialmente.

7.5. La producción textual

Somos conscientes de antemano que el punto que ahora tratamos es el más débil de nuestro trabajo. La opción del tipo de corrección que realizamos en su momento obedeció a la creencia de que de todos los modos posibles con los que podíamos abordar la corrección, éste era el menos subjetivo de todos. Sin embargo queremos dejar patente nuestra insatisfacción en el sentido de que cualquiera de los métodos que hubiésemos utilizado no hubiera podido sacar a la luz toda la riqueza y problemática de las producciones que habíamos obtenido.

Por otra parte, nosotros hemos generado un modelo exploratorio que creemos que no podrá ser consolidado, por supuesto con las respectivas modificaciones, hasta que no se haya multiplicado el número de casos estudiados a través del modelo. Otro punto oscuro de nuestra investigación lo constituye el tipo de deducciones que pueden ser realizadas a partir de las oraciones compuestas.

Tenemos conocimiento de que se han realizado muchos trabajos sobre el habla infantil desde las investigaciones de Piaget. Sin embargo éstos suelen paralizarse alrededor de los 4 años aproximadamente. Por lo tanto en estos momentos no tenemos la suficiente documentación para justificar por qué se han producido un determinado número de oraciones temporales o se han dado pocos casos de producción de subordinadas causales o concesivas. Acto siguiente, la pregunta que cabe realizarse es si lo que acabamos de alegar era debido a que el tipo de texto no motivaba la aparición de dicho tipo de oraciones o bien era debido a que a esta edad no están todavía consolidadas.

Ignoramos por los escasos estudios de este tipo, el momento en que empiezan a mostrarse las relaciones de subordinación, cómo, cuándo aparecen, cuándo y cómo llegan a consolidarse de forma definitiva.

Observamos que casi todos los alumnos sin excepción, producen oraciones coordinadas mayoritariamente enlazadas por la conjunción *y*, lo que indica que la adición de secuencias está perfectamente asumida a esta edad, no sucede lo mismo con la adquisición de procesos que necesitan de un cierto carácter de reversibilidad como las oraciones causales o consecutivas.

En este sentido quizá coincidiríamos con Galí (1928) en su afirmación de que los problemas difieren según se trate de lenguaje oral o de lenguaje escrito. Consecuentemente, los artificios del lenguaje en la expresión de las formas lógicas más complejas se acusan de manera especial en el lenguaje escrito. En esta misma investigación Galí observa que existen formas como la relativa de complemento indirecto o circunstancial, la inversión o intercalación de proposiciones subordinadas, la misma subordinación directa de complemento circunstancial, especialmente algunas variedades de ella tardan mucho en aparecer en las composiciones de los niños, siendo en el principio muy escasas. En cambio, en el caso de las coordinadas, o relativas cuando el pronombre es sujeto o C.D., las formas subordinadas, en donde éstas tienen la función de sujeto o complemento directo aparecen en el idioma escrito relativamente pronto.

Referente a otras afirmaciones, Galí ya introduce la idea de que el proceso del lenguaje no lo es solamente en cuanto a la adquisición de palabras, sino que a su vez, lo es de formas constructivas, al compás del desarrollo mental. Por lo tanto, según Galí, los aspectos gramaticales nos deben permitir establecer un proceso de acuerdo con el desarrollo del niño. Debido a este motivo Galí decide evaluar muy especialmente los procesos gramaticales dado que son los únicos capaces de objetivación.

Desde nuestro punto de vista, aunque consideramos interesante la aportación realizada por Galí (1928) y que en cierta manera viene a aliviar algunas de las dudas anteriormente expuestas, existe una segunda lectura que es la que nos interesa en nuestro caso, y que hace referencia al nivel de discriminación que respecto al tiempo de aparición y consolidación de este tipo de producciones puede producirse entre niños procedentes de diversos estatus socioculturales. En este sentido, parece que nuestros resultados estadísticos apuntan ligeras diferencias en cuanto al número de sujetos de cada uno de los grupos de estatus que utilizan los diversos tipos de oraciones subordinadas. El segundo aspecto a destacar y que podría llegar a deducirse de la observación de medias, es que las diferencias entre las medidas de producción de un determinado tipo de oraciones subordinadas no difieren significativamente, lo cual puede inducirnos a pensar que la diferencia se sitúa más con respecto al número de sujetos de determinados grupos sociales que alcanzan en menos tiempo mayores niveles de madurez.

Como conclusiones de este apartado cabe exponer:

1.- De la observación de los datos estadísticos puede deducirse que el dato más significativo vendría dado por el número de sujetos que utilizan un tipo u otro de oraciones, siendo la diferencia en algunos casos muy significativa.

2.- La necesidad de contrastar y verificar el modelo de análisis a fin de poder elaborar uno que nos permita obtener una información lo más aproximada posible de la génesis y desarrollo de las estructuras lingüísticas en base a estructuras cognitivas.

CAPÍTULO OCTAVO

SÍNTESIS Y RECAPITULACIÓN DE LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES

8.1. Síntesis y recapitulación teórica

Una interpretación plausible de los resultados que acabamos de obtener confirman, una vez más, las teorías inicialmente expuestas por Bernstein acerca del lenguaje formal y lenguaje público.

No obstante, una afirmación como la que acabamos de realizar merece que sea analizada con mayor profundidad. Probablemente, el primer aspecto crítico reside en la misma denominación que se da a ambos tipos de lenguaje dado que no incluye ninguna apreciación que denote el carácter psico-sociológico de la definición. Otro aspecto relevante mantiene relación con las características en sí, en las que se mezclan categorías gramaticales (ejemplo: uso frecuente de los pronombres impersonales) con otras de carácter cognitivo (ejemplo: el lenguaje-uso apunta a las posibilidades inherentes a una jerarquía conceptual compleja para la organización de la experiencia).

A pesar de estos matices, creemos que la percepción de Bernstein es correcta y que dichos conceptos: lenguaje público/lenguaje formal merecen ser tenidos en cuenta, a condición de que sean debidamente acompañados del marco socio-antropológico.

El análisis de los resultados de nuestra investigación, nos induce a creer que existen diferencias lingüísticas entre los diferentes grupos sociales, y no sabemos hasta qué punto dichas diferencias se producen en el plano cognitivo. En todo caso cabría matizar y estructurar en factores lingüísticos, psicológicos y sociológicos los conceptos anteriores.

Otro de los conceptos interesantes presentado por Bernstein es el de código. La última reformulación del concepto sobrepasa desmedidamente cualquier pretensión de asimilarlo al análisis lingüístico. Su valor radica en el hecho que genera un modelo de análisis susceptible de ser aplicado a cualquier ámbito[186].

Por otra parte el concepto código contiene una elevada carga semántica, es decir, son los significados relevantes los que adquieren una determinada forma lingüística (realizaciones) en un contexto que favorezca su aparición. Pero, la pregunta que podemos

[186] Conocemos la aplicación del concepto código al ámbito del género tal es el caso de Holland (1985) en su tesis doctoral Gender and class. Adolescent conceptions of labour. Tesis doctoral. Instituto de la Educación, Universidad de Londres. También en nuestro país Marina Subirats y Cristina Brullet utilizan la idea de código lingüístico para analizar el contenido de los textos obtenidos en grabaciones de docentes. Según las mismas autoras especifican en este libro que no pretenden hacer una nueva aportación a la teoría lingüística., en todo caso crean un código de análisis que retiene las variables més elementales, tanto en la forma como en el contenido para ver hasta qué punto se configuran por parte de los docentes líneas de actuación verbal distintas respecto de niños y niñas.
Véase:
SUBIRATS, M. BRULLET, CR. (1988). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid.

realizar sería en virtud de qué un significado es relevante. Según Bernstein, el hecho de que un significado sea o no relevante es una cualidad propiamente social, puesto que es el grupo social el que establece la pertinencia o no de un significado.

Acto siguiente nos preguntamos en función de qué un grupo establece esta jerarquía de significados.

Bernstein atribuye este hecho a la estrecha relación que todo individuo mantiene con el lugar que ocupa en la división social del trabajo en la jerarquía ocupacional. De este modo, establece una relación biunívoca entre el lugar de trabajo en la jerarquía ocupacional y la determinación de significados relevantes, o lo que sería lo mismo, nivel de ingresos/clase social y orientación hacia el significado/ producción lingüística. en el último período matiza este aspecto e introduce la intervención del control simbólico en la percepción de la clase social.

En otro sentido, los principios y las consecuencias inherentes a la posición que se ocupa en la división social del trabajo vienen determinadas por la distribución del poder en la sociedad y por los mecanismos de control. La distribución del poder establece lo que es pertinente a cada espacio social, mientras que los principios de control son los que establecen el modo de la reproducción a través de las relaciones sociales.

Vinculados a la distribución del poder aparecen los significados que son relevantes y la materialización de dichos significados en la producción lingüística. Por otra parte los principios de control se materializan en las relaciones sociales, a través de los principios de comunicación.

Vistos estos aspectos de carácter eminentemente abstracto, creemos que la concepción anterior en la que se establece la vinculación del individuo a la posición que ocupa según el lugar de trabajo con las consiguientes repercusiones sociales, no define con amplitud el complejo marco socioestructural actual. La tradicional idea de clase social vendría a ser modificada por la nueva aportación de capital cultural, de ahí la suplantación de la nobleza económica por la nobleza cultural.

En este caso la teoría generada por Bourdieu introducirá el concepto habitus. Dicho concepto penetrará todos los ámbitos de la vida cotidiana y establecerá un sistema de disposiciones diferenciales entre individuos que generarán unas prácticas comunes. Dichas disposiciones diferenciales vendrán determinadas básicamente por el capital cultural poseído.

Así pues, según Bourdieu, las clases o grupos sociales se caracterizaran por unas condiciones de existencia homogéneas que a su vez determinarán condicionamientos homogéneos y a un sistema de disposiciones no solamente debidas a las propiedades derivadas de la categoría socio-profesional, sino a otras ligadas al consumo cultural.

De ahí que los grupos sociales que coincidan en sus habitus puedan ser reunidos en torno a grupos de estatus socioculturales donde los valores culturales consumidos y la forma de consumirlos sea determinante.

Lo más notable es que el concepto "habitus" se reúne en un punto con el concepto

"código". Mientras que el concepto código mediante sus principios de clasificación (poder) y enmarcamiento (control) establece la jerarquía de los principios dominantes y la forma cómo éstos se transmiten, el concepto habitus desciende a un nivel más próximo a la realidad, y establece el conjunto de prácticas definitorias y que definen, estableciendo los significados relevantes para los diferentes grupos.

Nos podríamos preguntar si podría considerarse la existencia de un habitus lingüístico. Al igual que el concepto código puede concretarse a nivel lingüístico vinculando la noción de jerarquización social y significados relevantes, el concepto habitus podría concretarse a nivel lingüístico vinculando las prácticas socioculturales a las prácticas lingüísticas como consignas de un estatus sociocultural dado.

De hecho, Bourdieu considera que el lenguaje debe analizarse en relación al resto de prácticas sociales, sin embargo, debemos ser conscientes de la dificultad y amplitud de un tal análisis.

En esta investigación se ha intentado evidenciar como grupos de estatus diferentes realizan producciones lingüísticas diferentes.

Llegar a determinar el habitus lingüístico conllevaría, evidentemente, un análisis semántico -los significados relevantes para cada uno de los grupos- y un análisis de la variación lingüística -rasgos fonéticos, morfológicos y sintácticos más frecuentes-.

8.2. Las hipótesis a la luz de los hallazgos empíricos

8.2.1.- Hipótesis primera

La primera hipótesis quedó planteada de la siguiente manera:

"Los distintos niveles socioculturales que se derivan de la categoría ocupacional inciden en los tipos de consumos culturales".

Para operacionalizarla seguimos el siguiente procedimiento:

1.- Exposición de las categorías socio-profesionales objeto de estudio.
2.- Homogeneización e índices de capital cultural, verificado a partir de:

2.1.- Los niveles de instrucción.
2.2.- Equipamientos del hogar.
2.3.- Consumos culturales: libros
periódicos
2.4.- Afiliación.

Una vez obtenidos los índices culturales procedimos a determinar los diferentes estatus quedando establecidos de la siguiente manera:

0	---- 5.20	---- Estatus sociocultural bajo
5,21	---- 15.50	---- Estatus sociocultural medio-bajo

15,51 ---- 25,80 ---- Estatus sociocultural vieja clase media
25,81 ---- 31 ---- Estatus sociocultural nueva clase media

Del entrecruzamiento entre la categoría ocupacional y los diferentes estatus obtenidos, más la aplicación de la prueba gi-cuadradro obtuvimos que:

1.- No siempre se producía una relación estadísticamente significativa entre la ocupación y la pertenencia a un estatus sociocultural. Incluso podían llegar a aparecer contradicciones en el sentido de que podíamos encontrar individuos que declaraban ejercer profesiones liberales y luego de acuerdo con su índice sociocultural aparecían clasificados en la clase trabajadora.

Otro dato relevante hace referencia al estatus sociocultural de operarios y empresarios. Contrariamente a nuestras espectativas no aparecen empresarios en la clase alta, quedando repartidos entre la nueva clase media y muy especialmente, en la vieja clase media, al igual que los operarios que quedan mayoriamente repartidos entre estas dos clases.

Otro hecho sorprendente es el elevado porcentaje de la categoría Otros a juzgar por los porcentajes obtenidos en los diferentes grupos de estatus. Más sorprendente aún es que más de la mitad que declaran pertenecer a esta categoría se sitúan en la clase alta y en la nueva clase media, lo que nos demuestra en este caso no solamente la importancia de la economía sumergida sino que se trata de una economía potente ya que les permite en un elevado número de casos situarse en las clases más altas.

2.- Si obtuvimos una relación estadísticamente significativa mediante la aplicación de la prueba gi-cuadrado entre los niveles de instrucción y la pertenencia a un estatus sociocultural. Como datos significativos destacar que los que son analfabetos o poseen estudios primarios incompletos se sitúan casi en su práctica totalidad en la clase trabajadora, los que poseen estudios primarios se situan entre la vieja clase media y la clase trabajadora siendo ambos porcentajes altamente significativos.

Los que poseen estudios de EGB o bachillerato elemental se sitúan básicamente en la vieja clase media, mientras que no obtenemos datos significativos respecto de los que han cursado estudios de BUP o bachillerato superior. En el caso de los que han realizado Formación Profesional se sitúan en su gran mayoría en la nueva clase media, siendo ambos muy significativos. Los que poseen estudios universitarios medios se sitúan mayoritariamente entre la clase alta y la nueva clase media, siendo el porcentaje que se sitúa en esta última muy significativo.

Los que han realizado estudios universitarios superiores se sitúan mayoritariamente en la clase alta obteniendo unos niveles de significación muy interesantes.

En conclusión referente a la hipótesis que intentamos verificar debemos decir que los niveles de ocupación no siempre mantienen una relación directa con el estatus sociocultural entendido en términos de capital cultural, es decir nivel de instrucción más equipamientos y consumos culturales. Sin embargo en el proceso de verificación de esta hipótesis hemos podido comprobar como los niveles instructivos sí mantienen una relación directa con la

pertenencia a un estatus sociocultural determinado, es decir con el nivel de equipamientos y consumos culturales, lo cual nos permite formular este hecho como una posible hipótesis a verificar en un próximo trabajo y que podría quedar establecida en los siguientes términos:

Los niveles instructivos mantienen una relación directamente proporcional con los equipamentos y consumos culturales, es decir con la pertenencia a un estatus sociocultural.

Otras hipótesis que podrían ser planteadas podrían hacer referencia a la incidencia de la compra y lectura de libros periódicos y revistas y la pertenencia a un estatus sociocultural.

8.2.2.- Hipótesis Segunda

La segunda hipótesis afirmaba:

"Existe una relación proporcionalmente directa entre la categoría ocupacional, barrio de residencia y niveles socioculturales ejerciendo una acción de refuerzo circular sobre cada uno de ellos".

Para operacionalizar esta hipótesis además de haber obtenido:

1.- Los porcentajes correspondientes a los niveles ocupacionales
2.- Los índices socioculturales correspondientes a todos los barrios de la ciudad.

Agrupamos los barrios de acuerdo con criterios de similitud de índices socioculturales, y obtuvimos tres grupos de barrios que además, a excepción del Centro Histórico y la Mariola, su situación sociocultural mantenía una relación directa con su situación morfológica.

Referente a los datos que obtuvimos cabe destacar:

-La media de la ciudad se situaba en un 11, 67 de acuerdo con el intervalo que habíamos establecido se correspondía con el estatus sociocultural medio bajo, correspondiente a lo que nosotros habíamos denominado Vieja Clase Media.

-Aplicada la prueba de gi-cuadrado respecto de estas dos variables podemos concluir que existe una relación estadísticamente muy significativa entre el estatus y la residencia. Esto significa que a medida que ascendemos en la escala del estatus sociocultural tenemos mayores probabilidades de que los individuos habiten en los barrios pertenecientes al tercer grupo, en otra parte clasificados como barrios interiores de la ciudad.

Como conclusión debemos decir que la hipótesis, en este caso se cumple.

8.2.3.- Hipótesis tercera

La tercera hipótesis fue formulada en los siguientes términos:

"Los niños procedentes de núcleos de población con niveles socioculturales inferiores a la media presentan coeficientes de inteligencia verbal inferiores a la media".

Para operacionalizar esta hipótesis utilizamos:

1.- Los barrios de Lleida agrupados según sus índices socioculturales.
2.- Aplicamos el test TEA 2 en los niveles de inteligencia verbal a la población escolar nacida durante el año 81 de las escuelas públicas de todos y cada uno de los barrios de Lleida obteniendo los siguientes resultados:

La media de la inteligencia verbal es de 92,21 considerada en relación al intérvalo en el que se sitúa la normalidad (90 a 110) relativamente baja, pudiendo ser ello debido a que la lengua de la prueba no se corresponde con la materna de un determinado sector de la población.

Este bajo coeficiente también puede ser debido a que algunos de los vocablos utilizados en el test parecen muy poco frecuentes en la actualidad.

La media de la agrupación de los coeficientes por barrios continua siendo un factor de discriminación entre los diferentes grupos, concretamente 10 puntos son los que separan el grupo de barrios con estatus sociocultural alto del grupo de barrios con estatus sociocultural bajo, aunque este último grupo no posea un nivel de significación adecuado. La tendencia parece apuntar a los anteriores niveles de discriminación entre barrios. Por lo tanto puestos en relación el estatus sociocultural de los diferentes barrios de la ciudad y el coeficiente de inteligencia verbal de los niños procedentes de dichos barrios y que asisten a la escuela pública, todo parece indicar que existe algún tipo de relación entre el estatus sociocultural y el coeficiente de inteligencia verbal, lo cual corrobora en parte la hipótesis emitida en este trabajo, aunque debemos decir que los datos obtenidos no nos aportan información acerca de la naturaleza de esta relación.

8.2.4.- Hipótesis cuarta

La cuarta hipótesis dice:

"Los niños que proceden de núcleos de población que presentan niveles socioculturales inferiores a la media, realizan unas producciones lingüísticas inferiores en lo que se refiere al número de oraciones compuestas: coordinadas y subordinadas, así como el número de sustantivos, verbos y adjetivos que utilizan".

Para operacionalizar esta hipótesis utilizamos 2 historietas del test WISC y pedimos a los niños que realizaran una redacción que sería valorada en base al número de sustantivos, adjetivos, verbos, oraciones compuestas coordinadas y subordinadas, procediendo a valorar, posteriormente, cada uno de los factores que queríamos medir a fin de obtener un índice que nos permitiera realizar comparaciones con los criterios anteriores, obteniendo los siguientes resultados:

1.- Índice lingüístico medio de producción correspondiente a la primera prueba: para el primer grupo de barrios es de 115,26, para el segundo grupo es de 102,69, con un nivel de significación del 99%.

2.-Índice lingüístico medio de producción correspondiente a la segunda prueba para el primer grupo de barrios es de 103,79.
para el segundo grupo de barrios es de 96,37, y para el tercer grupo de barrios es de 107,99 con un nivel de significación del 98%.

Los índices obtenidos nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

1.- Persiste la diferencia a nivel lingüístico (producción textual) entre cada uno de los grupos de barrios.

2.- Las diferencias obtenidas en lo que respecta a la producción textual corroboran los datos obtenidos en el coeficiente de inteligencia verbal.

A nivel analítico, se obtienen niveles de significación adecuados en la producción de verbos y adjetivos, no sucede lo mismo con respecto a los sustantivos.

Las diferencias entre las medias de producción de sustantivos, verbos y adjetivos se mantienen en referencia a los grupos de barrios extremos (estatus sociocultural elevado y estatus sociocultural bajo). En el caso de los verbos es de 2.5. por lo que puede considerarse muy significativa.

Asimismo, se obtienen niveles de significación óptimos en las producciones de oraciones compuestas, especialmente en las subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales. dichos niveles son muy aceptables en el caso de las oraciones subordinadas temporales, causales, finales y modales. Las medias de producción de este tipo de oraciones son relativamente bajas, aunque continua manteniéndose en la mayoría de los casos, la diferencia entre grupos.

Posiblemente el dato más significativo a este respecto es el número de individuos que utilizan este tipo de oraciones, es decir, existe un mayor número de individuos pertenecientes al grupo de barrios con estatus sociocultural alto que utilizan las oraciones subordinadas adverbiales.

Para concluir:

Los resultados globales obtenidos por medio de los índices nos muestran que existen diferencias en cuanto a la producción de verbos, adjetivos, las oraciones compuestas, las adjetivas, las temporales (en cuanto al número de individuos), las causales (respecto al número de individuos), todo lo cual parece confirmar la tendencia expuesta en nuestra hipótesis.

CAPÍTULO NOVENO

IX. CONCLUSIONES

Una tesis es un largo viaje. Y llegados al final de un periplo que nos ha hecho recalar en puertos diversos y beber en distintas fuentes del saber, es obligado realizar el balance de los logros obtenidos.

Partíamos con el ánimo de aportar evidencia empírica a una hipótesis: los niveles lingüísticos de la población escolar mantienen algún tipo de relación con los niveles de estatus sociocultural del medio en que se hallan insertos. El marco objeto de nuestro análisis ha sido, por tanto, el lenguaje infantil, concretamente las aptitudes y producciones lingüísticas de los niños de sexto curso (nacidos durante el año 81) de todas las escuelas públicas de Lleida.

A través del análisis de esta pequeña parcela, hemos pretendido verter un poco de luz sobre un problema de alcance mucho mayor y que había sido ya planteado anteriormente: en qué medida las desigualdades sociales formuladas en términos de estatus socioculturales (categoría ocupacional, nivel de instrucción, capital cultural, residencia) pueden provocar desigualdades lingüísticas (en términos de aptitudes y producciones textuales).

El marco conceptual en el que nos hemos apoyado se basa en la teoría de los códigos de Bernstein. Sin embargo, a pesar de que en el marco teórico recogemos la formulación del concepto código y toda su evolución posterior -que creemos, por otra parte, de un gran interés-, nuestro análisis empírico se ha centrado fundamentalmente en determinados aspectos lingüísticos pertenecientes a los niveles léxico y sintáctico. Entendemos que existe una enorme dificultad para operacionalizar toda la estructura conceptual que amaga dicho concepto, por lo que hemos optado por dar prioridad a tales fenómenos susceptibles de ser medidos con mayor objetividad dejando para posteriores investigaciones el análisis de los factores más semánticos.

Asimismo, para el análisis de los aspectos más sociológicos (desigualdades sociales) nos hemos inspirado en la noción de "capital cultural", desarrollada por Bourdieu, y que creemos que constituye una aportación fundamental en los procesos de adquisición de estatus.

También en estas líneas queremos dejar constancia de los problemas que hemos tenido al intentar traducir el concepto de "capital cultural" en variables que pudieran ser operacionalizadas, hecho que finalmente ha provocado que nuestro análisis fuera excesivamente cuantitativo. Sin embargo, la diferente naturaleza de los datos obtenidos y la necesidad de encontrar un método que nos permitiera ponerlos en correlación, nos hizo derivar hacia este tipo de análisis. No descartamos en investigaciones futuras la utilización de una metodología que combine métodos cuantitativos con los puramente discursivos.

Así pues la elaboración de un paradigma conceptual basado en tales autores constituye una primera aportación de esta tesis y nos permite realizar una aproximación teórica al problema que nos planteábamos. Fruto de esa labor de estudio teórico, de análisis, de fijación y delimitación de conceptos, nuestra visión personal de la teoría de Bernstein se

sustenta sobre dos grandes ejes:

1. La consideración del lenguaje como un elemento mediático entre el individuo y la conducta, un elemento fundamental en el proceso mediante el que la estructura social se convierte en experiencia individual.

2. La noción de código como principio regulador de la actividad y del posicionamiento de los individuos dentro de la estructura social, hecho que implica la selección de significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores. De ahí que el concepto código sea fundamentalmente semántico, aunque su modo de realización se produzca a través de la expresión lingüística.

En la última definición del concepto código observamos un salto cualitativamente importante en la aplicación que va del análisis microsociológico -familia y escuela- al macrosociológico -cómo se reproducen las relaciones de poder y control en la sociedad-

Otro de los grandes ejes conceptuales sobre el que se sustenta esta tesis es la noción de capital cultural y los efectos de distinción que dicho capital procura. De este modo, y ahí radica la pretensión de novedad de esta investigación, el capital cultural adquiere un papel relevante en la reproducción de las desigualdades sociales a través de las desigualdades lingüísticas.

A modo de síntesis del amplio marco expuesto por Bourdieu en su análisis de los efectos del capital cultural debemos decir:

1. La posesión o no de capital cultural garantiza la expresión distintiva de una posición privilegiada en el espacio social.

2. Los valores simbólicos derivados de la posesión de dicho capital se transforman en valores susceptibles de ser objetivados a partir de las condiciones de existencia, los estilos de vida y las prácticas de clase. Así, las posibilidades materiales -condiciones de existencia- y las prácticas de clase regidas por el principio de la distinción cultural alcanzan todos los ámbitos de la vida cotidiana desde los gustos en arte, formas de comer, beber, deporte, vestidos, decoración, política, música, en forma de consumos culturales distintos y distintivos. De este modo, todas las variables anteriores nos aportan información acerca del estatus sociocultural de los individuos.

3. De la conjunción de los elementos anteriores surge el "habitus", una especie de segunda naturaleza de carácter social que clasifica cada uno de nuestros gestos en vulgares o distintivos y que delatan la pertenencia a un determinado estatus sociocultural.

Vistos estos conceptos teóricos, la segunda aportación de esta tesis la constituyen los resultados obtenidos a partir del estudio empírico.

Recordemos que la idea genérica que ha reconducido nuestro estudio era constatar en qué medida la desigual posesión de capital cultural por parte de las familias puede condicionar desiguales aptitudes y producciones lingüísticas por parte de los niños.

Para ello, las variables sociológicas que hemos operacionalizado han sido básicamente, las siguientes:
a) categoría ocupacional
b) barrio de residencia
c) capital cultural medido en términos de niveles de instrucción, equipamientos, consumos culturales (especialmente lectura de periódicos y libros) y afiliación a asociaciones.

El análisis de dichas variables nos ha permitido obtener un índice aproximado del estatus de cada una de las familias analizadas.

A nivel lingüístico, hemos operacionalizado aptitudes lingüísticas (conocimiento del vocabulario) y producciones textuales (vocabulario y estructuras sintácticas) que nos han permitido obtener los niveles lingüísticos de los niños según criterios fundamentalmente escolares.

De los resultados obtenidos se deduce:

1. A nivel sociológico

BIBLIOTECA VIRTUAL

Se constata la existencia de diferentes grupos de estatus. La población de cada uno de estos grupos presenta características similares respecto de los niveles de instrucción, equipamientos, consumos culturales y afiliación.

Las conclusiones que se desprenden del análisis cuantitativo nos permiten deducir que existe una relación estadísticamente muy significativa entre la posesión de unos niveles instructivos y la pertenencia a un estatus sociocultural.

También los niveles instructivos de los padres (padre y madre), condicionan en gran medida el tipo de consumos culturales del grupo familiar especialmente la lectura de periódicos y de libros.

En cambio, no existen diferencias grupales estadísticamente significativas al relacionar las categorías ocupacionales con la pertenencia a un estatus sociocultural. De esta afirmación se deduce que en nuestra ciudad la categoría ocupacional no mantiene una relación intensa con la posesión de un estatus sociocultural elevado.

2. A nivel lingüístico:

Se evidencian distintos niveles de producciones lingüísticas en términos de aptitudes (conocimiento y uso del vocabulario) y producciones textuales (conocimiento de vocabulario y estructuras sintácticas) según los diferentes grupos de estatus. Existen diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento y uso de verbos, adjetivos y oraciones compuestas en especial las subordinadas.

Las correlaciones obtenidas nos muestran que existe un cierto grado de interdependencia entre el estatus sociocultural y las aptitudes y producciones lingüísticas de los chicos, siendo las diferencias entre los diferentes grupos de estatus constantemente significativas.

De todo lo anterior se desprende que, junto a las desigualdades sociales y económicas se afianzan hoy, con especial virulencia, las desigualdades basadas en factores de orden sociocultural.

Respecto al capital cultural familiar, la dimensión de mayor peso en el desarrollo de las capacidades lingüísticas infantiles parece ser el nivel socioinstructivo de los padres, ya que éste posibilita los consumos y equipamientos culturales del grupo familiar. No obstante, tampoco debemos desestimar la influencia del barrio de residencia, el cual a su vez, es otro de los indicadores de nuestra operacionalización del estatus sociocultural.

Se evidencia así una relación constante: cuanto más elevado es el capital cultural, tanto mayor es el desarrollo de las aptitudes y producciones lingüísticas. Y a la inversa, a menor capital cultural, corresponde menor desarrollo de dichas habilidades.

Nuestra percepción del proceso es ciertamente crítica. En este sentido no queremos finalizar esta investigación sin realizar toda una serie de aportaciones que creemos de interés.

Si bien es cierto que los niveles de bienestar social parecen haber aumentado, persisten amplias zonas de población con necesidades socioculturales específicas. En este sentido, realizar una política social no supone dar a todos los ciudadanos lo mismo, sino dar a cada uno lo que necesite para que las situaciones de partida sean lo más igualitarias posible. De no ser así, la igualdad de oportunidades es una falacia.

La voluntad social para la corrección de las desigualdades debe hacerse efectiva en la escuela, dotando con mayores recursos económicos y humanos aquellos núcleos de población que, por sus peculiares características, presentan mayores deficiencias socioinstructivas. De todos modos la corrección no debe ser única y exclusivamente escolar, la incidencia en el medio social constituye uno de los aspectos más importantes.

Desde un punto de vista sociocultural, las políticas deben tender al reequilibrio de las zonas con una distribución más cualitativa de los recursos culturales. Precisamente las zonas más desfavorecidas son las que necesitan de una mayor incidencia en este aspecto y de un mayor esfuerzo para vencer las habituales barreras que tienden a la protección de las zonas ya protegidas. Ciertamente, la proximidad con todos aquellos hechos y situaciones que puedan ser considerados como culturales facilita la familiaridad y la comprensión de la cultura, lo que a su vez provoca una mejora sustancial a nivel personal y social.

Por otra parte, mayoritariamente, los procesos de aprendizaje que se producen a lo largo de todo el período de escolarización tienen un carácter marcadamente abstracto, especialmente en los niveles más elevados. Y es precisamente el lenguaje el instrumento privilegiado para acceder eficazmente a tales procesos. De ahí la importancia del aprendizaje lingüístico, que permite el dominio de un sistema que es no sólo vehículo transmisor, sino además portador de conceptos y herramienta poderosa para incidir sobre el razonamiento.

Son estas razones que muestran la necesidad de replantear todo el proceso escolar en función de criterios que desarrollen las habilidades lingüísticas como tales y las habilidades lingüísticas como habilidades cognitivas (estructuración del razonamiento, capacidad de

comparar, sintetizar, extraer conclusiones, formular hipótesis, elaborar conceptos).

Así pues, de ello se deduce la necesidad de realizar una planificación lingüística que abarque todas las áreas y obligue a la definición de los vocabularios básicos, las estructuras sintácticas y los procesos cognitivos que hayan de ser desarrollados durante el proceso escolar.

Recordemos que todo conocimiento sistemático empieza con un lenguaje preciso y formalizado. Someterlo a reglas semánticas no es un capricho de una élite cultural, sino una exigencia del conocimiento racional, cualquiera que sea la clase social que lo adquiera.

Así, en la llamada sociedad de la información, el dominio de los recursos y habilidades lingüísticas es básico. No consiste en absorber toda la información, sino en saber extraer lo esencial que hay en ella, de forma que pueda ser transformada internamente en conocimiento.

En este proceso de asimilación y transformación de la información en conocimiento, las estrategias lingüísticas adquieren un carácter fundamental. De esto se deduce la necesidad, en una sociedad caracterizada por el relativismo, de velar por el desarrollo de las facultades lingüísticas como facultades cognitivas que son.

Ante la constatación de las diferencias lingüísticas observadas entre los diversos grupos sociales, cabe adoptar distintas actitudes. Una sería la del notario que da fe de un estado de cosas. Otra la del médico que, tras el diagnóstico, intenta averiguar las causas de una situación y procura aportar soluciones. Cuando se observa que las diferencias lingüísticas se transforman en desigualdades sociales, se hace necesaria una actuación social. Como diría Victoria Camps "...no basta con proclamar y asegurar, constitucionalemente y con leyes positivas, la libertad civil y política de los ciudadanos. Sabemos que esa libertad es sólo formal, ya que el uso que puede hacer de ella el marginado y el desposeído no es el mismo que le es dado al ciudadano satisfecho...Sin educación, sin salud, sin trabajo, sin todo aquéllo que hace de una persona una persona normal, la libertad es un adorno casi inútil".

BIBLIOGRAFÍA

ADLAM, D. (1977). *Code in context*. Ed. Routledge and Kegan Paul, London.

AGUSTI FARRENY, A. (1993). "Els bisbes de Lleida i l'espanyolització (Segles XVI-XVIII)". Separata. Ir Congrés d'història de l'esglèsia catalana, Solsona.

(1993). "Els concilis de la Tarraconense. Algunes aportacions a la història de la llengua catalana". Miscel.lània Jordi Carbonell, n. 6. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.

(1993). *La llengua catalana a la diòcesi de Lleida (segles XVI-VIII).* Tesi doctoral. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ALONSO, I. (1984). "Nuevos pasos en el desencantamiento: La sociología del currículum" en *Infancia y aprendizaje*, nº 25, Madrid.

ÁLVAREZ, A. (comp.) (1987). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Ed. Visor/ MEC, Madrid.

ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1991). Educación y desarrollo: la teoría de Vygostki y la zona de desarrollo próximo en Coll, Marchesi y Palacios (comp.). *Desarrollo Psicológico y educación. Vol. II*. Ed. Alianza Psicología, Madrid.

APPLE, M. (1987). *Educación y poder*.. Ed. Paidós/MEC, Barcelona.

ARTIGAL, J.M.(1989). *La immersió a Catalunya. Consideracions lingüístiques i sociolingüístiques*. Ed.Eumo, Vic.

ATKINSON, P.

(1985). *Language structure and reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Methuen, London.

(1989). "Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein" en *Temps d'Educació. N. 2*. Universidad de Barcelona.

AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. Méjico.

AYUSTE, A. FLECHA, R. LÓPEZ PALMA, F. LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Ed. Graó, Barcelona.

BADIA I MARGARIT, A.M. (1982). *Llengua i societat: etapes de la normalització*. Indesinenter, assaig 3, Barcelona.

BALLARÍN DOMINGO P.(1994). "Oportunidades educativas e igualdad" en Valcárcel (comp.), *El concepto de igualdad*. Ed. Pablo Iglesias. Madrid.

BASTARDAS, A. SOLER, J. (Eds) (1988). *Sociolingüística i llengua catalana*. Ed. Empúries, Barcelona.

BECHINI TEJADAS A. (1986). *El diferencial semántico. Técnicas de investigación social. Teoría y práctica*. Ed. Hispano Europea, Barcelona.

BERGER,P. LUCKMANN, Th. (1988). *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociología del coneixement*. Ed. Herder, Barcelona.

BERNSTEIN, B.:

(1958). "Algunos condicionantes sociológicos de la percepción" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Vol. I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1959). "Lenguaje público: algunas implicaciones sociológicas de la forma lingüística" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*.. Vol.I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1962). "Sistemas de roles en la família, comunicación y socialización" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Vol. I. Akal Universitaria, Madrid.

(1962). "Códigos lingüísticos: fenómenos de indecisión e inteligencia" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*.. Vol. I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1964). "Aproximación socio-lingüística al aprendizaje social" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Vol. I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1971). "Acerca de la clasificación y del marco en el conocimiento educativo" en *Clase, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vol. II. Ed. Akal Universitaria, Madrid.(

(1971). "Aproximación sociolingüística a la socialización con referencias a la educabilidad" en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Vol I. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1975). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*.. Vol. II. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1975). "Clase y pedagogía: visible e invisible" en *Clases, cógidos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vol. II. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

(1975). *Language et classes sociales: codes sociolinguistiques et control social.* Ed. de minuit, Paris.

(1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. Madrid.

(1990). *Poder, educación y conciencia. Sociologia de la transmisión cultural*. Ed. El Roure. Barcelona.

BERNSTEIN, B. ELVIN, H.L., PETERS, R.S. (1966). "Ritual en la educación" en *Clase, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Vol II. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

BISSERET, N. (1979). *Educatión, class language and Ideology*. Ed. Routledge and Kegan Paul, London.

BLOOM, B.S. (1964). *Stability and Change in Human Characterístics*.. Wiley and Sons. New York.

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Ed. Hora, Barcelona.

BOLÍVAR, S. FONS, M. (1984). *Avaluació de la composició infantil. Adaptació de la prova d'A. Gali*. Ed. Barcanova, Barcelona.

BORJA, I. SOLE, M. SUBIRATS, M. SIGUAN, M. (1981). *Carreras y sexos: estudio comparativo de dos generaciones*. Ed.Hogar del libro,Barcelona

BOTTOMORE,T.B. (1986). *Las clases en la sociedad moderna*.. La Pléyade, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.CL. (1966). *Los estudiantes y la cultura*. Ed. Labor, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. CL. (1970). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.. Ed. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.CL. CIAFALONI, FR. BECHELLONI, G. MELENDRES, J. SUBIRATS, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, P.

(1979). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. Ed. Taurus Humanidades, Madrid.

(1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges lingüistiques.* Ed. Fayard, Paris.

(1993). "Los poderes y su reproducción " en *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.

(1993). *La misère du monde*. Ed. Seuil, París.

BOURDIEU, P. WACQUANT, L. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Ed. Herder,

Barcelona.

BRONCKART, J.P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles.

BRONFEBRENNER,U. (1958). "Socialization and social class though. Time and space" en Maccoby. EE et. al. (eds.) *Readings in social Psychology*. Holt Rinehat and Winston.New York.

BRONFENBRENNER, U. (1987). "La cambiante ecología de la infancia. Implicaciones en el terreno de la ciencia y de la acción" en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Ed. Visor/MEC, Madrid.

BRUCART, J.M. HERNANZ, L. (1987). *La sintaxis 1*. Ed. Grijalbo, Barcelona.

BRUNER, J.

(1981). "Vygotski: una perspectiva histórico y conceptual" en *Infancia y Aprendizaje*, n.º14.
"Vygotski: 1934-1984, cincuenta años después" en *Infancia y Aprendizaje*, nº7.

(1990). *La parla dels infants. Com s'aprén a fer servir el llenguatge*.
Ed. Eumo, Vic.

(1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Ed. Alianza, Madrid.

CALERO FERNÁNDEZ, M.A. (1993). *Estudio sociolingüístico del habla de Toledo*.
Ed Pagès, Lleida.

CAMPS, A.

(1989). " Escriure és una tasca difícil i complexa" en *Guix* 140, Barcelona.

(1990). "Models del procés i ensenyament de la redacció" en *Text i ensenyament*.. Ed. Barcanova, Barcelona.

CAMPS,V.(1994). "La igualdad y la libertad" en Valcárcel A. (comp.), *El concepto de igualdad."* Ed. Pablo Iglesias"

CARABAÑA, J. LAMO DE ESPINOSA, E. (1987). "La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N.1*. C.I.S, Madrid.

CARABAÑA, J. (1983). E*ducación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Ed.

(1993). "Sistema de enseñanza y clases sociales" en *Sociología de la Educación*.

Ed.Barcanova, Barcelona.

CASALMIGLIA, M. (1990). "Reflexions sobre el discurs escrit" en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinaria*.
Ed. Barcanova, Barcelona.

CASSANY, D. (1987). *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*.
Ed. Empúries, Barcelona.

CASSANY, D. LUNA, M. SANZ, GL. (1993). *Ensenyar llengua*.
Ed. Graó, Barcelona.

CHRIS K. (ed.).(1984). *Language Planning. and Language education*.
Ed. George Allen and Unwin, London.

COBARRUBIAS, J. FISHMAN J.A. (edit.) (1983). *Progress in Language Planning. International Perspectives*. Mouton, Berlin.

COHEN, M. (1974). *Manual para una sociología del lenguaje*. Ed. Fundamentos, Madrid.

COLL, C. y MARTÍ, E. (1991). Aprendizaje y desarrollo. La concepción genético-cognitiva del aprendizaje en Coll, Marchesi y Palacios (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Ed. Alianza Psicología, Madrid.

COLLINS, R. (1979). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

COLLINS, R. (1979). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*.. Ed. Akal Universitaria, Madrid.

COOPER, J.D.(1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Ed. Visor/ MEC, Madrid.

COSTA PINTO (1964). *Estructura de clases y cambio social*.. Ed. Paidós, Buenos Aires.

COX, CH (1989). "Poder, subjecte i discurs pedagògic: una aproximació a la teoria de Bernstein" en *Temps d'Educació. N.2*. Universidad de Barcelona.

CRYSTAL, D.(1983). *Patologia del Lenguaje*.. Ed. Cátedra, Madrid.

CRYSTAL, FLETCHER, GARMAN (1984). *Análisis gramatical de los transtornos del lenguaje*.. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.

CUMMINS J. *Bilingualism and Special Education. Issus in Assessment and Pedagogy*.
Multilingual matters 6. Cambridge University Press, Cambridge.

CHAFE, W.(1976). *Significado y estructura de la lengua*.
Ed. Planeta, Barcelona.

CHOMSKY, N.(1980). *Reglas y representaciones*.
Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

DALHBERG,G.

(1985). *Context and the child's orientations to meaning*.
Institute of Educaction. Departament of Educational Research, CWK, Cleerup. Stockolm

(1989). "Interrupció, reproducció i colonització pedagògica de la vida quotidiana.: Classificació i emmarcament de l'experiència del treball i de l'educació" en *Temps d'educació. N.2*., Universidad de Barcelona.

DANIELS, H.R.J.

(1988). "An enquiry into different forms of special school organisation pedagogic practice and pupil discrimination". CORE 12.

(1989). "Visual displays as tacit realys of the structure of pedagogic practice". *British Journal of the sociology of Education. N. 10*.

DAVIS, A. (1948). *Social class. Influences upon learning. The english lectures*.. Harvard,University Press, Cambridge.

DOMINGOS, A. BORRACHAS, M. RAINHA, M. PESTANA, I. (1985). "A Teoria de Bernstein" en *Sociologia da Educaçao*. Ed. Fundaçao Calouste Gulbenkian, Lisboa.

DOUGLAS, M.

(1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Ed. Siglo veintiuno de España Editores, Madrid.

(1978). *Símbolos naturales*. Alianza Universidad, Madrid.

DURKHEIM, E. (1893). *La división del trabajo social*. Ed. Castellana 1987). Ed. Akal Universitaria, Madrid.

ESCOFET, A. (1993). "El discurs regulatiu a la classe de matemàtiques". *Temps d'Educació*.
N.10. Universidad de Barcelona.

ESCOFET, A. RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1993). "Les pràctiques educatives a la família, un model d'enquesta". I.C.E. Papers de treball. N.8,Universidad de Barcelona.

FERNÁNDEZ DE ROTA, J.A. (1989). *Lengua y cultura. Aproximación desde una semántica antropológica*. Ed. Do castro, La Coruña.

FISHMAN, J. (1988). *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid.

FISHMAN, J. (1977). *Readings in the sociology of language*. Ed. Mouton, The Hague.

GALBRAITH, J.K. (1992). *La cultura de la satisfacción*. Ed. Ariel. Barcelona.

GALÍ, A. (1928). *La mesura objectiva del treball escolar*. Ed. Eumo. Vic.

GARCÍA FERRANDO, M. (1988). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Ed. Alianza Universidad. Madrid.

GARCÍA FERRANDO, M. (1991). *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de sociología*. Ed. Tirant lo Blanc, Valencia.

GARCÍA LEÓN, M.A. FUENTE, GL. DE LA. ORTEGA, (eds)(1993). *Sociología de la Educación*. Barcanova. Barcelona.

GARCÍA LÓPEZ, R. MARTÍNEZ MUT y ORTEGA RUÍZ, P. (1987). *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Ed. Santillana, Aula XXI, Madrid.

GARCÍA MADRUGA, (1991). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje social significativo en Coll, Marchesi y Palacios (comp.). *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. II*. Ed. Alianza Psicología, Madrid.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE CULTURA. (1991). *Estudi comportaments i característiques de la demanda de productes socials a Catalunya*. Empresa Line Staff.

GENESEE, FR.(1987). *Learning through two languages*. Newbury house publishers. Cambridge.

GINER, S.

(1986). "Clase, poder y privilegio". *Rev. Papers. N. 20*. Universidad Autónoma de Barcelona.

(1994) "Clase, poder y privilegio" en Valcárcel, A. (comp.),*El concepto de igualdad*. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

GIRO PARRAMONA, A. (1994). *Equipaments i nivells sòcio-culturals a la ciutat de Lleida*. Informe, Ajuntament de Lleida.

GOLDTHORPE J. (1993). "Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro" en Carabaña J. y A. de Francisco (comp.), *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Ed. Amaru, Salamanca.

GRAVES, D.M. (1991). *Didáctica de la escritura*. Ed. Morata/ MEC. Madrid.

GUMPERZ, J. HYMES, DELL H. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Ed. Holt, Rinehart and Winston, New York.

GUY, GR. R.(1992). "Lenguaje y clase social" en *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. El Lenguaje: contexto sociocultural*, Vol. IV. Visor, Madrid.

HALLIDAY, M.A.K. (1984). *Language as social semitotic: the social interpretation of language and meaning*. Ed. Arnold, London.

HALLIDAY, M.A.K.

(1975). "Aprendiendo a conferir significado" en *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Ed. Alianza, Madrid.

(1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica, Méjico.

HALLIDAY, M.A.K. HASAN, R. (1989) *Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford University Press, Oxford.

HERNÁNDEZ FRUTOS, T. (1993). "El status attainment a mitad de camino entre la teoría y la técnica analítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N. 61*. C.I.S, Madrid.

HERNÁNDEZ FRUTOS, T. (1993). "El status attainment a mitad del cambio entre la teoría y la técnica analítica". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N.61. C.I.S. Madrid.

HILL, J. (1992). "Lenguaje, cultura y cosmovisión" en *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. El Lenguaje: contexto sociocultural*, Vol. IV. Visor, Madrid.

HOLLAND, J. (1985). *Gender and class. Adolescent conceptions of labou*.r Tesis doctoral. Instituto de la Educación. Universidad de Londres.

HUDSON, R.A. (1980). *Sociolingüístics*.. Textbooks in Lingüístics. Cambridge.

JACKENDOFF, R. (1993). "Social organization in patterns of the mind language and humans natura". Harverster Wheatshead, London.

JACKSON, J.A. SHILS, E. ABRAMS, M. (1971). *Estratificación social.* Ed. Península, Barcelona.

KARMILOFF SMITH, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press. Cambridge.

KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, Madrid.

LABINI S. (1986). *Le classi sociali nogli anni í80*. Ed. Sagittari Laterza.

LABOV, W.:

(1979). *Sociolingüístique*. Les éditions de minuit. París.

(1983). *Modelos sociolingüísticos*. Ed. Cátedra, Madrid.

LAFONTAINE, O. (1993). *La sociedad del futuro*. Ed. Sistemas. Madrid.

LAMUELA, X. (1994). *Estandarització i establiment de les llengües*. Ed. 62, Barcelona.

LAUTREY, Y. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Ed. Visor, Madrid.

LAWTON, D. (1970). *Social class, language and education*. Routledge and Kegan Paul, London.

LENNEBERG, E. y K... (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Ed. Alianza Universidad, Madrid.

LERENA, C. (1986) *Escuela, ideología y clases sociales en España: crítica de la sociología empirista de la educación*. Ed. Ariel, Barcelona.

LINEKER, L. (1977). "The instructional context" en *Code in context*. Ed. Routledge and Kegan Paul, London.

LOJKINE, J. (1974). "Contribución a una teoría de la urbanización capitalista" en *Documents d'anàlisi urbana*.,Universidad Autónoma de Barcelona.

LÓPEZ DEL CASTILLO, L. (1988). *Quina llengua i quina escola* Ed. Aliorna, Barcelona.

LÓPEZ MORALES, H.

(1974). *Introducción a la lingüística generativa*.. Ed. Alcalá, Madrid.

(1983). *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*. Instituto de Investigaciones Sociológicas. Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, México.

(1989). *Sociolingüística*. Ed. Gredos, Madrid.

LUNA, X. (1990). "La coherencia i la cohesió del text " en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinaria*. Ed. Barcanova, Barcelona.

MANNHEIM, K. (1963). *Ensayos sobre sociologia y psicología social*. Ed. Castellana. Fondo de Cultura Económica, Méjico.

MAPA ESCOLAR DE CATALUNYA (1990). Censo Inspección de Enseñanza Primaria. Curso 1990/91.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

MARJORIBANKS, K. (1979). *Families and their learning envronnents. An empirical analysis*. Ed. Routledge and Kegan Paul, London.

MARX, K. (1964). *El pensamiento de Carlos Marx*. Ed. Castellana. Ed. Taurus, Madrid.

MARX, K. ENGELS, F. (1975). "El manifiesto del Partido Comunista" en *Obras Escogidas*. Tomo I. Ed. Akal, Madrid.

MAYORAL, D.

(1990). *"Influències y correlacions entre l'estatus sòcio-cultural i el nivell lingüístic: un estudi de cas."* Institut de Sociolingüística Catalana, Barcelona.

(1990). "Reflexions al volant de la immersió lingüística. Integració lingüística o integració social?". *Ressò de Ponent*, nº 83, Lleida.

(1990). "Llengua i marginació: una relació conflictiva". *Ressò de Ponent*, nº 82, Lleida.

(1991). "El curriculum ocult o la colonització cultural a l'escola". *Ressò de Ponent*, nº 90, Lleida.

(1991). "Llengua i ascensió social". *Ressò de Ponent* nº91. Lleida.

MCCARTHY, D. (1954). "Language development in children". In Carmichael. L. (ed.) *Manual of child psychology*. Chapman & hall. Limited. London.

MEAD, G.H. (1932). *Espíritu, persona y sociedad*. Ed. Castellana 1972. Ed. Paidós, Buenos Aires.

MILIAN, M. (1990). " Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic" en *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Ed. Barcanova, Barcelona.

MINGIONE, E. (1994)."Polarización, fragmentación y marginalidad en las ciudades industriales" en *Clase, poder y ciudadanía*. Ed. Siglo veintiuno de España Editores, Madrid.

MIRAS, M. (1984). "Lenguaje y clase social en la infancia" en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil.* Ed. Pirámide, Madrid.

MOLLÀ, T.. y PALANCA, C. (1987). *Curs de sociolingüística1*. Ed. Bromera, Alzira.

MOLLÀ,T. y VIANA, A. (1989). *Curs de sociolingüística 2*. Ed. Bromera, Alzira.

MORAIS, A. PESTANHA, I. MEDEIROS, A. PENEDA, D. ANTUNES, M. (1992). *Sociolizaçao numária e práctica pedagógica*. Ed. Fundaçao Calouste Gulbenkian, Lisboa.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Ed. Gredos, Madrid.

NASH R. (1990). "Bourdieu on Education and social and cultural reproduction" en *British journal os sociology of Education*. Vol. II. London.

NIETZCHE (1981). *La genealogía de la moral*. Ed. Castellana. Ed. Taurus, Madrid.

NINYOLES, R. (1972). *Idioma y poder social.* Ed. Tecnos, Madrid.

OFFE, K. (1992). *La sociedad del trabajo: problemas estructurales y perspectives de futuro*.. Ed. Alianza. Madrid.

OLIN WRIGHT, (1993). "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de la estructura de clases" en *Teorías contemporáneas de las clases sociales*. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

OPIE, I. y P. (1959). *El saber y el lenguaje de los niños escolares*. Claredon, Press, London.

OSTERRIETH, (1976). *Psicología Infantil.* Ed. Morata, Madrid.

PARSONS, T. (1967). "Una revisión analítica de la teoría de la estratificación social". en *Ensayos de teoría sociológica*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

PIAGET, J.:

(1970). Naturaleza y métodos de la epistemología. Ed. Proteo, Buenos Aires.

(1975). *Problemas de psicología genética*. Ed. Ariel, Barcelona.(

(1977). *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique, Buenos Aires.

PINILLA DE LAS HERAS, E. (1979). *Estudios sobre cambio social y estructuras sociales en Cataluña*. C.I.S., Madrid.

PINTO, M.A. (1980). *Svantaggio linguistico e ambiente sociale. Critica a B.Bersntein.* Bulzoni Ed., Roma.

QUINTANA, J. M. (1977). *Sociología de la educación: la enseñanza como sistema social.* Ed. Hispano Europea, Barcelona.

REX, Y. (1985). *Problemas fundamentales de la teoría sociológica*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.

RIGAU, G. (1981). *Gramàtica del dixcurs*. Bellaterra, Barcelona.

RITZER, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. McGaw-Hill/ Interamericana de España, S.A. Madrid.

RODRÍGUEZ DIÉQUEZ, A. (1988). "Implicaciones socio-pedagògicas del lenguaje oral" en *Cuestiones de didáctica*. Ed. CEAC, Barcelona.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1986). *Teoría de la educación y de la sociología*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

(1986). "Código restringido y código ampliado en niños de 8 años. Variaciones en función del sexo y de la clase social". Informe Departamento de Pedagogia Sistemática, Universidad de Barcelona.

(1987). "Códigos de lenguaje de los niños de 8 años". Informe C.I.R.I.T.

(1988). *Educación y comunicación*. Ed. Paidós Comunicación, Barcelona.

(1989). "Basil Bernstein: Societat, llenguatge i educació" en *Temps d'Educació. N.2*., Universidad de Barcelona.

(1992). "Orientación al significado en niños de ocho años". Revista de Educación, nº.298.

RODRÍGUEZ ILLERA, ESCOFET, LARROSA, TOLCHINSKY (1992). "Orientación al significado y procesos de clasificación en niños de ocho años". I.C.E. Papers de treball, N.2, Universidad de Barcelona.

RODRÍGUEZ MENÉS, J. (1993). "Movilidad y cambio social en España". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas. N. 61*. C.I.S. Madrid.

ROSE ARNOLD, M. (1984). "El interaccionismo simbólico" en *Estudios básicos de Psicología Social*. Ed. Hora, Barcelona.

SADOUNIK, A. (1989). "El currículum en la societat tancada" en *Temps d'Educació. N.2*, Universidad de Barcelona.

SAMPER, Ll. SAMPER,I. SOLE, T. (1982). *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar: un estudio en tres barrios de Lleida*. ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.

SAMPER, L. (1990). "Estratificación social, clases sociales y educación" en Fermoso P. *Sociologia de la Educación*. Ed. Alamex,Barcelona.

(1990).Las desigualdades educativas: origen social *y rendimiento escolar"* en Fermoso P. *Sociología de la* educación. Ed. Alamex, Barcelona.

SANKOFF, D. (1992). "Sociolingüística y variación sintáctica" en *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. El Lenguaje: contexto sociocultural*, Vol. IV. Ed.Visor, Madrid.

SCHAFF, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*.. Ed. Grijalbo, México.

SERAFINI, T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Ed. Paidós, Barcelona.

SIGUÁN, M. (1979) *Lenguaje y clase social.* Ed. Pablo del Río, Madrid.

SIGUÁN, M. (1985) *Comportement, cognition, conscience. La psychologie à la recherche de son objet*. Presses universitaires de France. Paris.

SIGUÁN, M. (coord.) (1987). *Actualidad de Lev. s. Vigotski*. Ed. Anthropos, Barcelona.

SIGUÁN, M. MACKEY, W. (1986). *Educación y bilingüísmo*. Ed. Santillana, Aula XXI, Madrid.

SPINDLER, G.D. (1993) "La transmisión de la cultura" en *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta. Madrid.
STERNBERG, R.Y. DETTERMAN, D.K. (1992). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Ed. Pirámide Psicología, Madrid.

STTUBS, M. (1982). *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística en educació.* Ed. 62, Barcelona.

(1983). *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of Natural Language*. Ed. Basil Blackwell, Oxford.

STUBBS, M. VALLVERDU, FR.. FLAQUER, LL. (1982). *El llenguatge i l'escola: cap a una análisi del llenguatge en sociologia de l'educació*. Edicions 62, Barcelona.

SUBIRATS, M. (1979). *Las nuevas profesiones en el ámbito de la comercialización*. Universidad de Barcelona, Secretariado de Publicaciones, Intercambio científico y Extensión Universitaria, Ed. Barcelona.

SUBIRATS, M. (1983). *L'Escola rural a Catalunya*. Ed. 62, Barcelona.

SUBIRATS, M. BRULLET, C. INSTITUTO DE LA MUJER. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid.

SUBIRATS, M.(1991). *Enquesta metropolitana de Barcelona*: *primers resultats*. Institut d'Estudis Metrolopolitans de Barcelona. Federació de Municipis de Catalunya. Mancomunitat de Municipis de l'Area Metropolitana de Barcelona. Barcelona Ajuntament. Ed. Institut d'Estudi Metropolitans, Barcelona.

SWAIN, M. LAPKIN, SH. *Evaluating Bilingual Education: A canadian case study*. Multilingual matter 2.

TABOADELA ÁLVAREZ, A. (1993). "Clases sociales y acción colectiva". *Revista de Investigaciones Sociológicas*. Centro de Investigaciones Científicas. Madrid.

TERRADO PABLO, J. (1986) Una presentación de la teoría didáctica de L. Tesnière en Lenguajes naturales y lenguajes formales". *Actas del I er Congreso de lenguajes naturales y*

lenguajes formales, Universidad de Barcelona.

TESNIERE, L.(1988). *Eléments de syntaxe structurale*. Ed. Klincksieck. Paris.

TEZANOS, J.F. (1986). "La estratificación social" en Del Campo Salustiano. *Tratado de Sociología*. Ed. Taurus, Madrid.

TORSTEN, M. OPPER, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Ed. Narcea. Madrid.

TOUGH, J. (1979). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Ed. Visor, Madrid.

TUMIN, M. (1975). *Estratificacións social. Formas y funciones de la desigualdad*. Ed. Trillas, México.

TURELL, M.T. (1984). *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya*. Ed. 62, Barcelona.

USATEGUI BASOZABAL, (1992). "La sociolingüística de B. Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar" en *Revista de Educación*. N.298.

VAL BURRIS, (1993). "La síntesis neomarxista de Marx y Weber sobre las clases sociales" en *Teorías contemporáneas de las clases sociales*.. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

VALCARCEL A. (comp.) (1994). E*l concepto de igualdad*. Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

VAN DIJK, T.

(1983). *La ciencia del texto*. Paidós, Buenos Aires.

(1984). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)* Ed. Paidós, Buenos Aires.

VIGOTSKI, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*. Ed. Eumo, Vic.

VILA, I.:

(1987). *Vigotski: La mediación semiótica de la ment*. Ed. Eumo, Vic.

(1989). *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Ed. Graó, Barcelona.

VILAGRASA, J.

(1990). *Creixement urbà i agents de la producció de l'espai: el cas de la ciutat de Lleida. 1940-1980*. Generalitat de Catalunya. Departament de Política Territorial i Obres Públiques. Institut Cartogràfic de Catalunya, La Paeria, Ajuntament de Lleida.

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

(1990). "Forma i funció a la ciutat de Lleida" en *Lleida viva: cultura urbana i medi*.. Ed. Ateneu Popular de Ponent.

VILLENA PONSODA (1992). *Fundamentos del pensamiento social sobre el lenguaje. (Constitución y crítica de la sociolingüística)*. Ed. Agora, Málaga.

VIGOTSKI, L.S. (1988). *Pensament i llenguatge*.. Ed. Eumo, Vic.

WEBER, M. (1964). Economía y sociedad. *Esbozo de sociología comprensiva*. F.C.E. México.

WELLS, G.(1987). " Aprendices en el dominio de la lengua escrita" en *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Ed. Visor/MEC, Madrid.

WERTSCH, J.:

(1985). *Culture, communication and cognition: vigotskian perspectives*. By J. Wertsch. University Press, Cambridge.

(1988). *Vigotski y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Ed. Paidós.,Buenos Aires.

WISC, (1982) Escala de intelligencia de Wechsler para niños. TEA, Madrid.

VON ISSER, A. KIRK, W.D.*Prueba Illinois de habilidades Psicolingüísticas. Manual de Instrucciones*. Adaptación española de I.P.T.A.

VVAA. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Ed. Fontanella, Barcelona.

VVAA. (1982). *Separata d'estudis urbans a Lleida*. Universitat de Barcelona, Estudio General a Lleida, Dep. de Geografía, Lleida.

VVAA. (1985). *Anuario de Psicología*. Nº33

VVAA. (1990). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinaria*. Ed. Barcanova, Barcelona.

VVAA. (1992). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*. Vol.III. Ed.Visor, Madrid.

VVAA. (1992). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. El lenguaje: contexto sociocultural.* Vol.IV. Ed.Visor, Madrid.

VVAA. (1993). *Workshop on Language, cognition and computation*. Ed. Fundació catalana per a la Recerca. I.E.C. Barcelona.

VVAA. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Ed. Trotta.

VVAA. (1994). *Anuario El País*. Madrid.

WILLIS, P.(1993). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción" en *Lecturas de Antropología para educadores*. Ed. Trotta, Madrid.

WILLIS, P. (1994). "La metamorfosis de mercancias culturales" en *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Ed. Paidós, Barcelona.

BIBLIOTECA VIRTUAL
MIGUEL DE CERVANTES

APÉNDICES

CUESTIONARIO SOCIOLÓGICO

Figura 11-1

Figura 11-2

Figura 11-3

FICHA MODELO DE LA CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Figura 11-4

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES