

DOLORS MAYORAL I ARQUE (*)

1. CAPITAL CULTURAL Y CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS

En las sociedades industriales avanzadas caracterizadas por el capitalismo corporativo o neocapitalismo de consumo (A. Ortí, 1994), 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, centro versus periferia– la etnicidad (Turner, 1988), que se manifiesta en forma de diferentes y desiguales consumos culturales, como por ejemplo, aquéllos que caracterizan a las nuevas clases medias (ejecutivos, profesores, administrativos) en oposición a las viejas clases medias comerciantes y agricultores, (Bernstein, 1971) (1). Así pues, los equipamientos, prácticas y hábitos culturales de cada uno de los grupos o clases, establecen implícitamente los principios de lo que es propio o impropio de cada uno de ellos, generando criterios de desigualdad; además, instituyen su sistema de transmisión (2), es decir, cómo se reproducen estas condiciones a través de los procesos de socialización diferencial: la familia y la escuela.

Cuando hablamos de desigualdades referidas a las prácticas de clase, equipamientos y consumos culturales debemos de hacer hincapié en la obra de Bourdieu: *La Distin-*

(*) Universidad de Lleida.

(1) La distinción entre viejas y nuevas clases medias procede, básicamente, de Bernstein. Este autor subraya que la diferencia esencial entre una fracción de clase y la otra se basa en la distancia con respecto a la manipulación de los recursos primarios. La nueva clase media se caracteriza, precisamente, por el acceso y control de los recursos simbólicos; es decir, los que se encargan de la producción y reproducción cultural aunque dichos aspectos disten de ser lo mismo (WILLIS, 1981).

(2) Me refiero, de manera implícita, a los conceptos de clasificación y enmarcamiento de BERNSTEIN (1975). El concepto de clasificación se define como el grado de mantenimiento de límites entre contenidos o categorías; en este caso, los límites hacen referencia al tipo de prácticas y hábitos culturales. El enmarcamiento se relaciona con la forma que adopta el contexto en el que el mensaje se transmite; es decir, moldea las relaciones estructurales que se producen en él y que posibilitan la transmisión de las prácticas.

ción (1979). En esta obra el autor intenta evidenciar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural aprehendidas, mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos (*habitus*) (3), varían según los grupos sociales y los campos a los que se aplican.

Cuando intentamos averiguar el tipo de relación que se produce, entre las prácticas culturales aprendidas en las instituciones escolares en lo que se refiere a capital cultural (4) y los sistemas de consumo cultural distintivos, observamos que, a capital escolar equivalente, el peso del origen social se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos. A este propósito, Bourdieu (1979) afirma que se necesita menos una competencia estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura. A pesar de ello, este mismo autor reconoce que la imposición de titulaciones produce un efecto de asignación de estatus que puede analizarse desde la perspectiva del 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 o bien, la misma ocupación puede reclamar una inversión más o menos constante de capital cultural para asegurar la promoción profesional o legitimarla.

Por consiguiente, de acuerdo con estos criterios y llevando al extremo la teoría del estatus de Weber (1922) (5), Bourdieu define una clase o fracción de clase (6) no sólo por

(3) Uno de los conceptos de BOURDIEU (1979, 1992) más complejos es el de «*habitus*». Según este autor el «*habitus*» es el producto de la historia social de cada uno de los individuos y se basa en un sistema de disposiciones abierto, de carácter duradero aunque no inmutable, cuya adquisición reviste una enorme complejidad puesto que todos los estímulos y todas las experiencias que condicionan son percibidas a través de las categorías ya construidas en categorías anteriores. El *habitus* como categoría estructuradora y estructurada introduce en las prácticas y en los pensamientos, esquemas que son el resultado de la incorporación de estructuras sociales y del trabajo histórico de generaciones sucesivas.

(4) Recordemos que el proceso escolar es tanto más rentable a medida que ascendemos 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 en términos de nobleza cultural. Este hecho estructural provoca que los grupos que quieren distinguirse se alejen 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 (BOURDIEU, 1979).

(5) Recordemos que WEBER (1922), en oposición al marxismo, construye su teoría sobre tres conceptos singulares a partir de los cuales se articula el poder en cualquier comunidad. Estos conceptos son: el de clase –relacionado con la clase económica–, el de estatus, –relacionado con el estilo de vida, el honor y el prestigio–, y el de partido –mero instrumento utilizado para escalar al poder, especialmente para aquellas fracciones de clase que por la carencia de recursos económicos les hubiera sido prácticamente imposible–.

(6) BOURDIEU, en *La Distinción* (1979), diferencia 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 un sistema de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, mientras que en la clase construida adquiere una enorme importancia la variable residencia, que expresa el efecto de la oferta cultural ligada a la densidad del capital cultural y al correlativo esfuerzo de las aspiraciones a consumir, y también adquieren enorme importancia 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.

su posición respecto de 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 (7) y por toda una serie de características que nunca aparecen explícitas.

Así pues, para explicar mejor las diferencias de estilo de vida entre las distintas fracciones de clase (o mejor dicho grupos de estatus), muy particularmente en materia de cultura, hay que tener en cuenta su distribución en un espacio 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), su distribución en el espacio y de los bienes singulares que allí se encuentran. Dicha distribución implica una manifestación de sus jerarquías internas. Según este mismo autor, clase social y estatus serían dos conceptos complementarios para analizar una estratificación social tan compleja y cambiante como la que corresponde a las actuales sociedades avanzadas. Sobre las superposiciones y contrastes entre las desigualdades de clase, de género y «raciales», así como para una visión sistemática de la desigualdad, Fernández Enguita (1993) contrapone las relaciones de explotación «weberianas», llamadas también de dominación, (categorías sociales, «minorías») a relaciones de explotación «marxistas» o clases sociales propiamente dichas.

Analizados estos aspectos complejos podemos proponer un modelo de análisis de la población en función del estatus, (8) es decir, de acuerdo con criterios de posesión o

(7) BOURDIEU (1993), en su permanente deseo de romper con errores crónicos, reemprende, de nuevo, ideas analizadas anteriormente en *La Distinción* y realiza un riguroso análisis de 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 dado y a la posición (orden, jerarquía) que el individuo tiene en él y el espacio respecto a la extensión o volumen que ocupa. De este modo, según Bourdieu, los individuos, puestos en relación con el espacio social, se convierten en agentes sociales poseedores de propiedades clasificatorias, que se caracterizan por su posición con respecto a otros lugares y por la distancia que los separa. Según este mismo autor, la estructura del espacio social puede manifestarse:

1. En forma de oposiciones espaciales, por ejemplo referidas a la tipología de la vivienda.
2. Por la jerarquía: en una sociedad en la que todo está jerarquizado, se establece una distancia social en el espacio, enmascarada bajo un cierto aire de naturalidad.
3. Por la posesión del capital bajo sus más diversas especies, que se muestra con una distribución de los bienes y servicios públicos y privados.
4. Por la posición de sus agentes, es decir por el lugar del espacio físico donde están situados en sus localizaciones temporales y/o permanentes, sin olvidar que la ostentación del espacio es símbolo de poder.

(8) Según TURNER (1988), el concepto estatus es especialmente importante en el análisis sociológico, puesto que en una sociedad típicamente jerarquizada, el estatus mantiene una relación directa con los privilegios y el prestigio. Las dimensiones, a partir de las cuales puede ser determinado, son multifactoriales, variables y complejas. En otro orden de cosas, cada sociedad define lo que entiende por estatus; para poner un ejemplo, si nos remontamos a la época de la antigua Roma, el estatus viene determinado por el reconocimiento de la ciudadanía –presencia /ausencia de privilegios legales– puesto que los esclavos no son reconocidos como ciudadanos.

no de capital cultural (9) y su relación con los niveles socioinstructivos, categorías ocupacionales y zona de residencia.

En estos momentos, la pregunta pertinente es *hasta qué punto los desiguales consumos culturales que se producen en el interior de los diferentes grupos de estatus, entendiendo la familia (10) como unidad básica de integración de dichos grupos, pueden condicionar desiguales desarrollos –o aprendizajes si se quiere– lingüísticos, que a su vez condicionan los desarrollos cognitivos (11).*

Una de las teorías más controvertidas sobre el diferente desarrollo lingüístico de los chicos procedentes de las distintas clases sociales, es la de los códigos lingüísticos de B. Bernstein (1971, 1977) (12). Este autor, influido por un primer hallazgo sobre los diferentes usos del lenguaje en las distintas clases sociales (recordemos el lenguaje público y el lenguaje formal (13)), formula la teoría de los códigos lingüísticos distinguiendo el

(9) Somos conscientes de lo controvertido del concepto; mas si tenemos en cuenta que en la actualidad el sistema escolar y los medios de comunicación aseguran que una determinada información sea generalizada, incluso la misma masificación del consumo, ¿hasta qué punto garantiza propiedades de distinción entre grupos?

(10) Son numerosos los autores que distinguen el contexto de socialización primaria –la familia– y el contexto de socialización secundaria –la escuela–. Merece la pena recordar la explicación que BERGER y LUCKMAN (1988) dan a propósito de la socialización primaria: «*Se constata que la socialización primaria va a ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de cualquier socialización secundaria se parecerá mucho a la primaria. Todo individuo nace en el seno de una estructura social objetiva, dentro de la cual se encuentra con los otros significantes que se encargan de su socialización, pero lo más importante reside en el hecho de que estos significantes no son escogidos por él, le son impuestos, de manera que las definiciones de su propia situación se le presentan como una realidad objetiva*». Además, el proceso de interiorización de la estructura social se realiza con unas connotaciones afectivas muy fuertes.

(11) Aunque nuestra investigación se centra en la teoría sociolingüística de B. BERNSTEIN, hay que buscar los antecedentes en Vigotski. Se sabe poco de la biografía de este autor, en todo caso, lo que es seguro es que vivió a principios de siglo y su producción se sitúa entre 1924-1934. La primera traducción que se realizó de dicho autor, al inglés, fue en 1962. En la actualidad existe un proceso de recuperación de su investigación, muy prolífica por cierto, desde muchos ámbitos, especialmente en lo que se refiere al carácter social de la construcción de la conciencia –entiéndase conocimiento– de los individuos. Este autor toma de Engels la idea de herramienta como medio de intervención, como función mediadora de carácter social y la traslada al ámbito de las funciones psicológicas. Estas herramientas se transforman en un sistema de signos artificiales, arbitrarios y complejos, siendo el lenguaje humano el más privilegiado de todos ellos.

Vigotski expone que en la interacción social, en especial adulto/niño (Zona de Desarrollo Próximo), 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. En síntesis, Vigotski llega a definir la actividad externa en términos de procesos sociales, mediatizados semióticamente (lenguaje). Así, afirma que todo aquello que es interno, en las formas superiores de conciencia (desarrollo cognitivo), ha sido previamente externo, es decir, social.

(12) Con acierto, FERNÁNDEZ ENGUETA propone, como primer factor del logro escolar, el lenguaje, dado que es en el contexto escolar donde se pone en evidencia, puesto que dicho proceso se articula básicamente a partir del lenguaje conceptual y abstracto.

(13) BERNSTEIN realiza numerosas investigaciones de carácter lingüístico en las que halla diferencias sociales globales. Por poner un ejemplo, los sujetos de clase obrera utilizan frases más cor-

código restringido del código elaborado. Observemos la definición que el propio autor da en un artículo publicado en 1962 titulado: «Códigos lingüísticos, fenómenos de indecisión y de inteligencia»:

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 notablemente.

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 autoregulación y de este modo diferentes formas de orientación. Los propios códigos son funciones de una forma particular de relación social o, más generalmente, cualidades de la estructura social (Bernstein, 1971, p. 85).

De acuerdo con esta definición, Bernstein propone dos tipos de código: código restringido y código elaborado. En el código restringido el hablante dispone de una gama reducida de alternativas léxico-sintácticas para expresar el significado; en consecuencia, las probabilidades de acierto en la predicción son elevadas. En el código elaborado, el número de alternativas para expresar el significado es mucho mayor, con lo cual las probabilidades de acierto en la predicción quedan mucho más reducidas.

De esta definición se desprenden, al menos, dos consecuencias dispares. Por una parte, la aparente falta de rigor científico que presenta. Por la otra, el aprovechamiento que algunos investigadores norteamericanos procedentes de distintas disciplinas hacen de este concepto. Dichos investigadores, en la búsqueda de explicación al fracaso escolar que determinados niños sufren, asimilan la teoría de Bernstein a la del déficit, muy en boga, por otra parte, en aquellos momentos. De esta manera, Bernstein pasa a ser conocido por la teoría del déficit, hecho que le vale duras críticas (14) y su consecuente postergación.

tas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, con una construcción sintáctica pobre, uso simple y repetitivo de conjunciones, uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios (a este tipo de lenguaje, Bernstein lo denomina lenguaje público), mientras que el lenguaje formal, propio de los niños de clase media (muy especialmente de la nueva clase media), se caracteriza por un orden gramatical exacto, construcción de frases gramaticalmente complejas, especialmente a través del uso de una gran variedad de conjunciones y proposiciones relativas, uso frecuente de preposiciones que expresan contigüidad temporal y espacial, uso frecuente de pronombres impersonales...

(14) Recordemos las críticas de LAVOB o del mismo STTUBS. Este último, en su obra «El llenguatge i l'escola» (1982), da la impresión de confundir los conceptos código y dialecto. Este autor sitúa el problema en el hecho de que los maestros solamente valoran el lenguaje estándar. La cita, que exponemos a continuación, es la muestra de este error: «Las formulaciones que afirman que ciertas variedades de lenguaje (dialectos) son "deficientes" y que en consecuencia causan diferencias 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».

Evidentemente, Bernstein sale al paso de tales afirmaciones aclarando que nunca, en su teoría de los códigos, quiso dar a entender que unos niños presentaran 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 es sorprendente es la reducción que sufre el concepto código desde el primer momento puesto que, después de valorada la definición en su totalidad, se hace difícil inclinar el análisis del lado lingüístico, aunque lo cierto es que el código se valora por sus manifestaciones lingüísticas, léxicas y sintácticas.

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 relaciones se inspiran en el tipo de relación social resultante del concepto de solidaridad, acuñado por Durkheim, en *La división del trabajo social* (1893). Durkheim propone dos tipos de solidaridades: la solidaridad mecánica –propia de las sociedades con una división del trabajo simple– y la solidaridad orgánica (15) –propia de unas sociedades con una división del trabajo compleja–. Así, el código restringido se asimila al tipo de relaciones generado por la solidaridad mecánica y el código elaborado al tipo de relaciones generado por la solidaridad orgánica. Para poner un ejemplo, los modos de comunicación rituales, formados por un léxico y una estructura totalmente predecibles, son claros exponentes del código restringido; además, estos modos de comunicación suponen un gran número de identificaciones compartidas por sus miembros. En este caso, la tendencia al habla se desarrolla desde intereses comunes que tienden a eliminar la necesidad de verbalización de los enunciados subjetivos; en consecuencia, la planificación verbal tiende a reducirse y los componentes no-verbales de la comunicación son muy importantes. La tendencia manifestada consiste en reforzar la forma de relación social y el habla es concreta y descriptiva.

En el caso del código elaborado aumenta la tensión entre el individuo y el código, facilitando la construcción y el intercambio de símbolos muy específicos que privilegian el tipo de concepción individual frente a lo social. Esta necesidad de preeminencia de lo individual provoca, según Bernstein, una elaboración estructural y léxica más alta, dado que los significados deben hacerse más explícitos.

En la última elaboración del concepto de código (1990) queda claro que se trata de un principio regulador, adquirido de forma tácita que selecciona e integra significados relevantes, sus formas de realización y los contextos evocadores, dando por supuesto la existencia de una jerarquía de significados, de legitimidad o ilegitimidad y de formas de comunicación de los mismos. Bernstein (1990) establece una estrecha relación entre el principio código y la distribución del poder (jerarquía de significados, orden instru-

(15) Anteriormente a DURKHEIM, el sociólogo alemán TÖNNIES (1887) había establecido dos conceptos, cuyo paralelismo con los formulados por Durkheim es evidente: la «Gemeinschaft», (también llamado de relaciones comunitarias): las relaciones de solidaridad se basan en lazos afectivos de carácter supranacional y la «Gesellschaft», (o de relaciones societarias): relaciones basadas en la cooperación, interesadas y racionales, de carácter instrumental...

mental) y los principios de control (formas de comunicación, orden expresivo) en la sociedad. El código lingüístico. Para este autor.

1. No es un dialecto y no guarda relación con la variación lingüística.
2. Puede ser independiente del grado de complejidad de la frase.
3. La utilización del código restringido no supone en ningún momento ningún déficit. El hablante de código restringido posee los elementos suficientes para cumplir con los requisitos que su cultura o contexto social exige.
4. No tiene un carácter determinista, evidentemente 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; es decir, un individuo puede cambiar su base social y este hecho obligarle a cambiar de código.

2. EL ESTUDIO EMPÍRICO

La idea situada en el origen de este artículo es la de intentar evidenciar el tipo de relación que existe entre el estatus sociocultural de la familia y las producciones lingüísticas de los hijos. Para ello partimos de una concepción de estructura social desigual, susceptible de ser medida a través de los niveles ocupacionales, el barrio de residencia y el capital cultural familiar, bajo el supuesto de que a estructuras sociales desiguales les corresponden producciones lingüísticas desiguales.

Para ello planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los distintos niveles socioculturales, consecuencia de las diferentes categorías ocupacionales, inciden en los tipos de consumos culturales.
2. Existe una relación proporcionalmente directa entre la categoría ocupacional, el barrio de residencia y los 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 socioculturales inferiores a la media, presentan coeficientes de inteligencia verbal, en cuanto a conocimiento del léxico, inferiores a la media.

Las *variables* definidas pueden agruparse en dos bloques: el sociológico y el lingüístico. Las variables sociológicas se han planteado en un cuestionario-encuesta que se ha aplicado a todas las familias objeto de análisis. Dicho cuestionario ha tenido como finalidad averiguar la ocupación, los niveles de instrucción y el capital cultural de las fa-

milias así como el barrio de residencia. Cada una de las variables anteriores se ha desarrollado de acuerdo con las siguientes categorías:

1. *Nivel de ocupación* (16): profesión liberal, profesor, funcionario, comerciante, vendedor, operario, administrativo, estudiante, empresario, ama de casa, jubilado, otros (17).
2. *Barrio de residencia* (18): tomamos como unidad de análisis los barrios urbanos de la ciudad de Lleida; sin embargo, observamos que algunas de las submuestras eran anómalamente reducidas, por lo que optamos por agrupar los barrios de acuerdo con un estudio anterior (Giró, 1994) que se había realizado a partir de los datos censales (niveles de instrucción, ocupación e integración al medio) y en, que se obtenía un índice sociocultural para cada uno de los barrios. Finalmente establecimos tres grupos de barrios que catalogamos como de estatus sociocultural alto –aquéllos que se situaban por encima de la media–, de estatus sociocultural medio –los que se situaban alrededor de la media– y de estatus sociocultural bajo –los que se situaban por debajo de la media– (19).

(16) En nuestro estudio no hemos limitado el análisis de la clase social a la categoría ocupacional o profesional. Creemos que este aspecto solamente adquiere un papel definitorio en la medida que se combina con unos niveles instructivos y con los indicadores de 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 (1979), 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.

(17) El análisis de los resultados nos indicó que quizá esta variable no había sido adecuadamente definida, puesto que obtuvimos un porcentaje considerable de la categoría «otros». Además, sorprendentemente, esta categoría, que representaba el 28.4 del total de la muestra, quedó desigualmente repartida entre las diferentes clases (clase alta: 36.4 por 100, nueva clase media: 30.4 por 100, vieja clase media: 23.2 por 100 y clase trabajadora: 48.6 por 100). Para más detalles, las profesiones liberales obtuvieron el 8.8 por 100; los profesores, el 2.0 por 100; los funcionarios, el 12.0 por 100; los comerciantes, el 3.6 por 100; los vendedores, el 2.4 por 100; los operarios, el 22.9 por 100; los administrativos, el 8 por 100; los empresarios, el 6.0 por 100; las amas de casa, el 5.2 por 100; los parados, el 4.8 por 100 y ns/nc, el 1.6 por 100.

En todo caso, hubiera sido recomendable acudir a las categorías tradicionales, definidas por el Instituto Nacional de Estadística; la duda reside en si éstas hubieran podido resultar más significativas para nuestro estudio y nos hubieran permitido aportar unos resultados más sustanciales.

(18) De acuerdo con la introducción teórica, que hemos planteado al principio de este artículo, desde el punto de vista morfológico, 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 y grupos dotados de posibilidades de apropiación de bienes, 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 forma de estructuras mentales y de preferencias. Los movimientos, en este espacio físico, indican movimientos dentro del espacio social, como pueden ser los de ascensión, declive, entrada, salida, alejamiento o acercamiento del lugar central valorado.

(19) Podemos encontrar una aproximación, más cualitativa, de la ciudad, en un artículo mío y que aparece publicado en las actas de la III.ª Conferencia de Sociología de la Educación (BAEZA, 1993).

3. *Nivel de instrucción* (20): Adoptamos como referencia las categorías censales: analfabeto o primaria incompleta, estudios primarios, EGB o Bachillerato elemental, BUP o bachillerato superior, Formación Profesional, estudios universitarios medios y otros.
4. *Capital cultural*: equipamientos y consumos culturales y afiliación. Utilizamos un cuestionario-encuesta en el que planteamos preguntas referentes a: equipamientos (TV, vídeo, cassette, equipo de alta fidelidad, compact disc y ordenador) y consumos culturales (posesión de libros, lectura de periódicos y revistas, programas de TV, películas, música, conciertos, teatro, deportes, viajes y afiliación a clubes (21).
5. *La inteligencia verbal* (22): para medir esta variable utilizamos el Factor Verbal del Test de Aptitudes Escolares, nivel 2. Este test hace referencia a dos tipos de ejercicios muy similares a los que los niños realizan en clase habitualmente, que son: el de la palabra diferente—consiste en encontrar la palabra que no goza de ninguna de las características de las palabras restantes—y el de vocabulario—un

(20) J. CARABAÑA (1983), 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 etc., generando unas expectativas que no siempre llegan a consolidarse. Desde un punto de vista 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 aceptado 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.

(21) La operatividad de este ítem se hizo con dificultades, en primer lugar porque no disponíamos de ningún trabajo referencial, excepto el realizado por el mismo BOURDIEU y en segundo término porque nos condujo a un análisis excesivamente cuantitativo del tema que nos hizo perder información sustancial.

(22) Acerca de lo que es la inteligencia creemos que ni los mismos psicólogos se ponen de acuerdo; desde la perspectiva sociológica es interesante destacar la opinión de FERNÁNDEZ ENGUITA expone a este respecto: «En primer lugar, la inteligencia no es algo observable como pueden serlo la estatura o el color de los ojos, lo que podemos hacer es simplemente, en el mejor de los casos, tratar de definirla como un conjunto de capacidades, observables a través de la respuesta de los individuos a su entorno y, en el peor, pretender medirla a través de tests que no son sino constructos estadísticos. En segundo lugar, la polémica sobre si la inteligencia, cualquier cosa que sea, es producto de la herencia genética, del ambiente o de cualquier combinación de ambos, aunque ha alcanzado una gran sofisticación está hoy tan irresuelta como en los comienzos. En tercer lugar, es relativamente fácil mostrar que la generalidad de los tests que pretenden medirla tienen un sesgo cultural, aunque los intentos de producir nuevos tests ha sido siempre un fracaso. En cuarto lugar, aunque los tests de inteligencia muestran ser buenos productores de los resultados escolares, esto igual puede deberse a que efectivamente miden una facultad esencial en la escuela como a que no pasan de ser variantes de los exámenes. En quinto lugar, la capacidad de predicción de los tests de inteligencia desciende notablemente cuando se controlan otras variables—es decir, siendo iguales otras condiciones— en relación a los resultados escolares, y llega a desaparecer prácticamente en relación a la posición o los ingresos sociales».

ejercicio de sinónimos-. El mismo test facilita la obtención de centiles o coeficientes de inteligencia según se tome como referente el curso o la edad.

6. *Las producciones lingüísticas*: pedimos a los niños que escribieran dos historietas, a partir de unas viñetas de la Escala Wechsler para niños (WISC). En la corrección valoramos el número de verbos, nombres y adjetivos utilizados, así como las diferentes clases de oraciones que aparecían: incomprensibles, agramaticales, oraciones mayores simples y compuestas (coordinadas, subordinadas sustantivas, adjetivas, circunstanciales) (23).

Como habrán podido observar hemos elegido deliberadamente estas variables en detrimento de otras como el género, la lengua materna (recordemos que en Cataluña utilizamos dos lenguas), la tipología familiar, etc., dejando para posteriores estudios el análisis de éstas.

La muestra estaba formada por 272 niños de todas las escuelas públicas de Lleida (ciudad), que cursaban 6.º curso y habían nacido durante el año 81. La muestra se repartió proporcionalmente, según la población en edad escolar que presentaba el Censo de 1991, para cada uno de los barrios. El criterio esencial que utilizamos fue la relación escuela/barrio de residencia. Obsérvese que nosotros solamente hemos analizado los niños que acuden a la escuela pública y que por lo tanto cerca del 50 por 100 (según los datos censales de la Inspección de Educación Primaria) de la población en edad escolar, que acude a la escuela privada, no está representada en la muestra. En lo que se refiere a los cuestionarios, solamente hemos obtenido 249 (24).

3. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

3.1. *Estatus sociocultural versus nivel de instrucción*:

Nuestro análisis de la población revela que los niveles educativos alcanzados por el cabeza de familia mantienen una relación directa (25) con la pertenencia a un estatus sociocultural determinado.

Evidentemente, los datos, tal y 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.

(23) En ausencia de otro modelo, tomamos, como referencia para el análisis, la investigación realizada por CRYSTAL, FLETCHER y GARMAN: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Como muy bien su nombre indica, esta investigación plantea un modo de análisis que los autores realizaron para detectar el tipo de trastornos del habla en los niños. Su objetivo era precisamente que dicho modelo pudiera ser generalizado y que sirviera como indicador de la terapia a seguir. Es un modelo muy completo que se basa fundamentalmente en la metodología estructuralista.

(24) Dichos cuestionarios se realizaron mediante entrevista directa a las familias, por un grupo de encuestadores expresamente preparados.

(25) La aplicación de la prueba estadística X^2 nos permite realizar la afirmación anterior, en el sentido de que se establece una relación muy significativa entre los niveles educativos y la pertenencia a un estatus determinado.

TABLA 1

Relación entre estudios y estatus sociocultural

Estudios	Total	Clase alta	nueva clase media	vieja clase media	clase trabajadora
Total	249	11	46	155	37
Analfabetos primaria incompleta	5,2	-	-	1,3	29,7*
Primarios	45,4	-	8,7	54,8*	64,9*
EGB, bachiller elemental	21,7	-	17,4	29,0*	2,7
BUP, bachiller superior	5,6	9,1	10,9	5,2	-
F.P.	8,4	-	30,4*	4,5*	-
Estudios Universitarios medios	8,0	36,4	26,1*	2,6	-
Estudios Universitarios superiores	3,6	54,5*	6,5	-	-
Otros	1,6	-	-	1,9	2,7
Ns/nc	0,4	-	-	0,6	-

En este sentido en el estudio, realizado por J. Carabaña (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX* se llega a la conclusión de que en nuestro país, a diferencia de otros países como EEUU o Inglaterra, la consecución de un título académico ha estado muy vinculada al origen social, de tal manera que el autor afirma que la herencia social proyectada a través de la educación ha sido mayor en España 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, también ha contribuido a distribuirla, aunque en otro sentido.

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 tests de inteligencia de 5.º y 8.º de EGB. Según Pérez Serrano, las puntuaciones medias que obtienen los alumnos en los tests de inteligencia, tanto en 5.º como en 8.º, 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 en los tests de inteligencia, obtienen puntuaciones medias superiores que los hijos de padres con un nivel educativo más bajo.

3.2. Estatus sociocultural versus actividad del cabeza de familia

Al contrario de los datos obtenidos en el apartado anterior, en nuestro estudio parece evidenciarse que la actividad del cabeza de familia no siempre guarda relación con la consecución de un estatus sociocultural determinado. Recordemos que la escolarización total no se produce hasta los años 70, hecho que provoca 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.

TABLA 2

Relación entre ocupación y estatus sociocultural

Ocupación	Total	Clase alta	nueva clase media	vieja clase media	clase trabajadora
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	0,6	-
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

En este sentido, J. Carabaña (1983) afirma que existe un cierto consenso alrededor de la idea de que con la modernización aumenta la asociación entre la educación y la ocupación; este fenómeno supone, 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, aunque cada vez es menor la desigualdad de oportunidades ante la educación, la educación 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. La educación redistribuye los ingresos en menor medida que distribuye 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 las posiciones sociales –estatus– y el de los estilos de vida, evidenciando una fuerte relación entre unos y otros (26).

Sintetizando los comentarios anteriores podemos concluir que según los resultados estadísticos obtenidos en nuestra investigación no siempre existe una relación evidente entre el nivel ocupacional y la pertenencia a un estatus sociocultural, lo cual, a su vez, indica que existen diferencias considerables en cuanto a consumos y comportamientos culturales respecto de las personas que desempeñan una misma ocupación.

(26) 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 las óperas, el golf, los cócteles, los cruceros y las exposiciones.

Como podemos observar, BOURDIEU no especifica claramente el estatus, sin embargo se intuye que éste se adquiere implícitamente por el estilo de vida. En el escalafón inmediatamente inferior, de la jerarquía, aparecen los profesores de enseñanza superior, productores artísticos y cuadros del sector privado, a los que les gusta la lectura de *Le Monde*, ir en barco, visitar restaurantes chinos, asistir a festivales de vanguardia, dominar lenguas extranjeras y realizar ensayos políticos y 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 entre otros coleccionar cuadros, tener conocimientos artísticos, visitar salas de subastas, realizar vacaciones en hoteles y adquirir vehículos de importación. 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, secretarías, maestros, técnicos, cuadros medios administrativos, pequeños comerciantes, artesanos, empleados de oficinas, empleados de comercio, contramaestres, obreros cualificados, obreros especializados, peones, 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. 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.

3.3. El estatus sociocultural y la residencia

Bourdieu (1979), en *La distinción*, concedió a la residencia un valor simbólico. Según este autor la distribución de los agentes en el espacio nunca es socialmente neutra. En otro apartado afirma 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, sino también todos los efectos que resultan de la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios.

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.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación se muestran en el cuadro posterior (27).

TABLA 3

Relación entre zona de residencia y estatus sociocultural

Barrios	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total
Clase alta	4,01	3,01	3,96*	11
Nueva clase media	16,67	12,6*	16,6*	46
Vieja clase media	56,5*	42,5*	55,9	155
Clase trabajadora	13,5*	10,15	13,3	37
Total	93	70	86	249

(27) Agrupamos los barrios de la ciudad en tres grupos: estatus sociocultural bajo (grupo 1), estatus sociocultural medio (grupo 2), estatus sociocultural alto (grupo 3). Las agrupaciones se realizaron de acuerdo con los índices socioculturales obtenidos por cada uno de los barrios; así pues, los barrios con estatus sociocultural bajo eran aquéllos cuyo índice se encontraba por debajo de la media de la ciudad, los barrios con estatus sociocultural medio eran aquéllos cuyo índice oscilaba alrededor de la media y los barrios con estatus sociocultural alto se encontraban por encima de la media de la ciudad. Como ya se había observado en anteriores estudios, se producía una coincidencia entre el estatus y la situación geográfica de cada uno de los barrios, de tal manera que los que tenían el estatus sociocultural más bajo eran aquéllos que se encontraban más alejados del centro -barrios marginales, la mayoría barrios de autoconstrucción-, mientras que los que tenían el estatus sociocultural más alto eran los que se encontraban en el centro de la ciudad.

El cuadro anterior nos permite constatar la existencia de una relación estadística muy significativa por un lado entre el primer grupo de barrios y la vieja clase media y la clase obrera y por otro, entre el tercer grupo de barrios y la clase alta y la nueva clase media.

Así pues, observamos que el espacio geográfico aparece también jerarquizado de acuerdo con criterios culturales. Esta jerarquización puede interpretarse en términos de barrios. 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 sólo pabellón de viviendas sociales, mientras que en otros se produce una notable acumulación de ellos.

En síntesis, nuestros datos corroboran la idea de que las ciudades modernas, desarrolladas especialmente a partir de la posguerra, han crecido de acuerdo con determinados criterios de desigualdad socioestructural, a la que se vinculan factores de carácter económico, cultural y social.

3.4. *La inteligencia verbal*

Respecto de este factor son numerosos los autores que plantean objeciones críticas respecto de lo que se pretende medir. Sin embargo, debemos reconocer que nuestro sistema educativo se basa, inexorablemente, en la apreciación de determinadas cualidades intelectuales mientras que se ignoran perfectamente otras.

Algunos autores críticos (Gardner, 1992) en relación a este concepto, opinan que en relación a la vida sociocultural de los individuos, se carecen de tests capaces de determinar quién será, por ejemplo, un buen líder, o cómo se produce la atracción sexual, o la aptitud para jugar al fútbol, el rendimiento en la música o en las capacidades legislativas. En este mismo sentido, Goodnow (1992) pone en tela de juicio la objetividad de las puntuaciones obtenidas en los tests ya que considera que tienden a reflejar y perpetuar el orden social, puesto que se basan en conductas juzgadas como inteligentes por el grupo dominante.

Realizadas estas objeciones, el dominio que estamos juzgando es el de la inteligencia verbal aunque el test que hemos utilizado solamente analiza un reducido número de capacidades verbales, en comparación con el amplio abanico de posibilidades que desarrollamos en relación al lenguaje.

No obstante, a pesar de lo limitado de nuestro instrumento de análisis, insistimos en la idea de presentar dicha prueba de manera similar a lo que hizo Bernstein en sus primeras investigaciones. Recordemos que 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 CI no verbal, se puede decir que los sujetos de clase obrera puntuaron igual o incluso por encima de los sujetos de la clase media.

En nuestra investigación hemos obtenido, respecto de este apartado, diferencias de 10 puntos entre el grupo de barrios con estatus sociocultural elevado (grupo 3) y los de estatus sociocultural bajo (grupo 1) tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

TABLA 4

Relación entre coeficiente de inteligencia verbal y zona de residencia

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

Aunque la diferente naturaleza de los datos no nos ha permitido poner en correlación los datos relativos al estatus sociocultural con los datos lingüísticos, creemos que la mayor o menor posesión de capital cultural por parte de las familias se traduce, de algún modo, en el desarrollo lingüístico de los hijos. La metodología utilizada no nos ha permitido conocer las características precisas de este tipo de relación, aunque muy posiblemente las tendencias manifestadas en los resultados obtenidos, demuestran que los factores sociales tienen un peso específico considerable.

3.5. *La producción textual*

Tenemos conocimiento de que se han realizado muchos trabajos sobre el habla infantil, de entre los que cabe destacar Stern (1907), Preyer (1882), Bühler (1918), Jakobson (1936), Francescato (1970).

Sin embargo, la producción de estos estudios suelen paralizarse alrededor de los cuatro años de edad aproximadamente. Por lo tanto, en estos momentos no tenemos la suficiente documentación para justificar por qué se ha producido un determinado número de oraciones temporales o se han dado pocos casos de subordinadas causales o concesivas. Ignoramos si la razón de ello se encuentra en el mismo test que no motiva la producción de este tipo de oraciones o bien es debido a que en esta edad no están todavía consolidadas. No existen estudios que muestren en qué momento aparecen las relaciones de subordinación, cómo, cuándo aparecen, y cómo llegan a consolidarse de forma definitiva.

En nuestro estudio observamos que casi todos los alumnos 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.

Desconocemos qué tipo de discriminación puede darse respecto de la aparición, desarrollo y consolidación de este tipo de producciones entre niños procedentes de diversos estatus socioculturales. En este sentido, nuestros resultados estadísticos apuntan ligeras diferencias en cuanto al número de sujetos más que en el tipo de producciones en sí, aunque la suma de todos los factores analizados dé como resultado diferencias significativas tal como podemos apreciar en los cuadros siguientes:

TABLA 5

Relación entre zona de residencia e índice lingüístico n.º 1

I.L	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
Desviación	46,54	34,30	40,80	57,55

TABLA 6

Relación entre zona de residencia e índice lingüístico n.º 2

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
Desviación	35,39	33,37	32,77	38,25

En síntesis, referente a las hipótesis que hemos planteado al inicio de este artículo debemos concluir:

1. Los niveles de ocupación no siempre mantienen una relación directa con el estatus sociocultural entendido en términos de capital cultural. Sin embargo, en el proceso de verificación de esta hipótesis hemos podido comprobar cómo los

niveles instructivos sí mantienen una relación directa con la pertenencia a un estatus sociocultural determinado, 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 equipamientos y consumos culturales, es decir con la pertenencia a un estatus sociocultural.

2. También hemos podido comprobar que existe una relación estadísticamente significativa entre la posesión de un estatus y la residencia, de tal manera 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 (barrios con estatus sociocultural alto).
3. La media obtenida por barrios, en la agrupación de los coeficientes de inteligencia, es un factor que discrimina los diferentes grupos (concretamente, la media obtenida por el grupo de barrios con estatus sociocultural bajo es de 85.90, mientras que la media del grupo con estatus sociocultural alto es de 95.17). Así pues, 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 esta investigación.
4. Los resultados globales obtenidos nos muestran que existen diferencias en cuanto a la producción de verbos, adjetivos, oraciones compuestas, temporales, causales, hecho que confirma la tendencia expuesta en nuestra hipótesis.

Para finalizar, si bien es cierto que los niveles de bienestar social parecen haber aumentado, persisten amplias zonas de población con necesidades socioculturales específicas. 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.

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.

Por otra parte, los procesos de aprendizaje que se producen a lo largo del período escolar tienen un carácter marcadamente abstracto, especialmente en los niveles más elevados y es, precisamente el lenguaje, el instrumento privilegiado para acceder a estos procesos, de ahí la importancia del aprendizaje lingüístico. Son estas razones las que muestran la necesidad de replantear el proceso escolar en función de criterios lingüísticos como tales y las habilidades lingüísticas como habilidades cognitivas que son. 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 sociedad de la información, el dominio de los recursos y habilidades lingüísticas es básico puesto que no consiste en absorber toda la información, sino en saber extraer lo esencial que hay en ella para que pueda ser transformada en conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUCKMANN TH. (1988): *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Herder, Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1962): «Códigos lingüísticos: fenómenos de incertidumbre y de inteligencia» en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, (vol. I), Akal Universitaria, Madrid, pp. 84-100.
- BERNSTEIN, B. (1971): «Acerca de la clasificación y del marco en el conocimiento educativo» en *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (vol. II), Akal Universitaria, Madrid, pp. 81-104.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (vol. II), Akal Universitaria, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus Humanidades, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges politiques*, Fayard, París.
- BOURDIEU, P. (1993) *La misère du monde*. Ed. du Seuil, París.
- BOURDIEU, P. (1993): «Los poderes y su reproducción» en *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid, pp. 389-431.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. Cl. (1970): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- BRUNER, J. (1990): *La parla dels infants. Com s'aprren a fer servir el llenguatge*, Eumo, Vic.
- CARABAÑA, J. (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid.
- CARABAÑA, J. (1993): «Sistema de enseñanza y clases sociales» en *Sociología de la educación*, Barcano, Barcelona.
- CRYSTAL, D. FLETCHER, G. (1984): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1983): *La división del trabajo social*. Ed. Castellana (1987). Akal Universitaria, Madrid.
- ESCALA WECHLER para niños.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*, Eudema, Actualidad, Madrid.
- LAVOB, W. (1979): *Sociolingüística*, Les éditions de Minuit, París.

- MAYORAL, D. (1993): «De la geografía urbana a la sociología: a propósito de la relación entre el estatus sociocultural y la distribución de los barrios en la ciudad de Lleida» en *Sociología de la Educación, viejas y nuevas cuestiones*, Actas de la III.ª Conferencia estatal de Sociología de la Educación, Baeza, 1993.
- MAYORAL, D. (1994): *Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico del lenguaje infantil en los barrios de Lleida*. Tesis doctoral, UdL.
- PÉREZ SERRANO, GL. (1981): Origen social y rendimiento escolar.
- SAMPER, LI. (1990): «Estratificación social, clases sociales y educación» en P. FERMOSE, *Sociología de la educación*, Alamex, Barcelona, pp. 113-123.
- (1990): «Las desigualdades educativas: origen social y rendimiento escolar en P. FERMOSE, *Sociología de la educación*, Alamex, Barcelona, pp. 125-137.
- STUBBS, M. (1982): *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística en educació*. Ed. 62, Barcelona.
- TEST DE APTITUDES ESCOLARES, nivel 2.
- TONNIES, F. (1979): *Comunidad y asociación*, Península, Barcelona.
- TURNER, B. (1988): *Status*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- VIGOTSKI, L. S. (1988): *Pensament y llenguatge*, Eumo, Vic.
- WEBER, M. (1964): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, FCE, México.
- 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*, Trotta, Madrid.