

VARIABLES SOCIOLINGÜÍSTICAS Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MARÍA MORALES DE ROMERO
OSWALDO ROMERO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE MEDICINA
CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
MÉRIDA, VENEZUELA. PUBLICACIÓN 15, 1981

RESUMEN

En este estudio se hipotetizó (a) que los sujetos de dos niveles de estatus socio económico (medio-alto y medio-bajo) no diferirían en variables lingüísticas relevantes (total de palabras, total de sustantivos abstractos y total de adjetivos); (b) que la situación formal aumentaría los puntajes de las variables dependientes en la dirección del extremo elaborado de las mismas; (c) que los estudiantes de puntaje relativamente más elaborado lograrían promedios de notas parciales más altos que sus contrapartes con menor elaboración lingüística. Se crearon experimentalmente dos situaciones socio lingüísticas (formal e informal) en las cuales los experimentadores estimularon una conversación de parte de los sujetos durante 5 minutos. Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y luego analizadas por dos jueces que trabajaron independientemente. Las hipótesis (a) y (c) recibieron pleno apoyo experimental, indicando que en efecto **no existen** diferencias de estatus en el uso de lenguaje pero que al extremar los grupos en elaboración lingüística los de mayor elaboración obtienen mejor rendimiento académico. La hipótesis (b) no recibió apoyo experimental. Aparentemente los sujetos no percibieron de manera clara las dos situaciones como diferentes.

INTRODUCCIÓN

Lenguaje y estatus socioeconómico

Cuando se habla de relaciones entre lenguaje y conducta social se habla de clase social como una variable que merece consideración especial. Algunos estudios empíricos han reportado que existen diferencias de clase social en el uso del lenguaje. Fries (1940) especificó diferencias gramaticales en cartas escritas por profesionales y por personas de clase social baja. Schatzman y Strauss (1955) reportaron rasgos semánticos y pragmáticos característicos de las clases trabajadoras y diferentes de los de la clase media e interpretaron tales diferencias en términos de que el lenguaje de la clase trabajadora (CT) transmite su significado implícitamente, mientras que el de la clase media (CM) lo hace explícitamente.

Estos resultados y algunas observaciones personales al parecer llevaron a Bernstein (1958) a distinguir entre el lenguaje “público” de la CT y un lenguaje “formal” de la CM. En sus trabajos posteriores (de 1958 en adelante) él llama al lenguaje público “**código restringido**” y al formal “**código elaborado**”. El primero esta apoyado en gestos, cambios de entonación y metáforas para expresar respeto o familiaridad hacia los demás o para indicar actitudes (certeza, acuerdo, seguridad) hacia un mensaje. Esos gestos no verbales y metáforas son inteligibles solamente para los oyentes que comparten la cultura del hablante (la identidad grupal, intereses intelectuales, etc.).

Por otra parte, el **código elaborado** se caracteriza porque gran parte de la información actitudinal se expresa por medios verbales. Estos instrumentos verbales se enseñan en la escuela y teóricamente son accesibles a todos, sin importar el **background sociocultural**. Bernstein (1958) argumenta que esta distinción dicotómica se origina en las diferentes experiencias psicológicas y sociales de los hablantes. Esas experiencias están determinadas por el hecho de ser miembro de una clase social particular. Esto es, que la estructura social condiciona la conducta lingüística y ésta reproduce la estructura social. Un posible cambio en la definición de roles está limitados por las categorías conceptuales ligadas a un código lingüístico; al mismo tiempo un posible cambio en las categorías conceptuales y su

representación verbal esta limitado por la definición de roles. Esa relación es vista como circular. Con respecto a la acusación de circularidad, Robinson dice: “Es necesario investigar cuales atributos de la clase social son determinantes del código lingüístico, cuáles atributos son consecuencias de éste y cuáles son interdependientes. Esta última forma de relación es la que algunas veces presenta dificultad conceptual a la gente que mantiene sus creencias basadas solamente en un simple modelo de causa-efecto” (Robinson, 1972, p. 60).

Bernstein (1962) llevó a cabo trabajos empíricos para poner a prueba su teoría. Controló los puntajes de test de inteligencia verbales y no verbales y, usando grabaciones de grupos de discusión hechos por jóvenes de 16 años sobre “la abolición de la pena capital”, encontró que los sujetos de CT usaban frases más cortas, menos palabras y cláusulas más cortas que los de CM. Las mismas grabaciones se analizaron desde el punto de vista gramatical y se encontró mayor complejidad verbal, mayor uso del pronombre ‘yo’, mayor uso de conjunciones, adjetivos y adverbios poco comunes en el lenguaje de la CM que en el de la CT. Los jóvenes de CT usaban más expresiones socio céntricas tales como “**wouldn't?**”, “**isn't it?**”, “**you know**”, mientras que los CM usaban más expresiones egocéntricas como “**I think**”.

Lawton (1968) replicó el estudio de Bernstein con mayor número de jóvenes y encontró resultados similares con respecto a las expresiones sociocéntricas, la complejidad estructural del verbo, los pronombres personales y el rango de los adjetivos y adverbios. Examinó además la posibilidad de cambios de estilo de un lenguaje descriptivo al uso de un lenguaje abstracto y encontró nuevamente diferencias relacionadas con la clase social.

Hasta ahora se han tratado los problemas de lenguaje bajo el enfoque de **déficit lingüístico** o de menos lenguaje. Sin embargo hay una segunda posible explicación, la de **lenguaje diferente** o **variabilidad**, defendida por Stewart (1969) y Barats (1969). Con referencia específica al inglés, ellos dicen que los niños negros de clase baja aprenden un dialecto de esa lengua con rasgos estructurales tan diferentes que la comunicación de la escuela se hace difícil. Labov (1972) señala que hay rasgos particulares del inglés hablado por los negros americanos que son solo variaciones dialectales interpretadas por algunos como “errores” o como carencia de conceptos lógicos. Sin embargo, Labov ha demostrado que cada expresión del inglés negro corresponde a una expresión del inglés **estándar**, la cual transmite la misma información semántica. De esta manera defiende los rasgos diferentes como variantes funcionales que no alteran la comprensión.

Con respecto a la explicación de menos **lenguaje** o **déficit** hay algunas evidencias empíricas de que si esta explicación se refiere al conocimiento implícito de la estructura lingüística (competencia gramatical), las diferencias de clase social no son suficientes para explicar los problemas de lenguaje que frecuentemente reportan los profesores.

La Civita, Kean y Yamamoto (1966) no encontraron diferencias de clase en el uso de señales morfológicas y sintácticas para identificar partes de la oración. Los niños mayores realizaron mejor la tarea que los más jóvenes, pero los de clase social baja no tuvieron ninguna desventaja. Soblin (1968) analizó la adquisición del lenguaje en niños de México, India, Samoa, Kenia y niños negros de Oakland (California, Estados Unidos), sin encontrar diferencias en el desarrollo lingüístico. Cazden (1965) comparó el promedio de morfemas por frase en niños negros de clase baja que asistían a un centro de cuidado diario en Boston, Estados Unidos, con el mismo promedio en el lenguaje de niños blancos de clase media

(Brown, Cazden y Bellugi, 1969; Bloom, 1970) y encontró que aquellos alcanzaban el desarrollo gramatical de un modo similar.

Lenguaje y situación social.

Tanto la explicación de *variabilidad* como la de *déficit* parecen inadecuadas puesto que (a) se refieren únicamente a patrones estructurales e ignoran los patrones de uso del lenguaje; y (b) asumen que se aprende solo una manera de hablar que se refleja del mismo modo todo el tiempo. Prestar atención a las habilidades lingüísticas individuales y su desarrollo, puede ser importante, pero en el uso del lenguaje se debe atender a las cualidades de la situación o medio ambiente temporal en el cual esas habilidades se activan. La atención a esta interacción entre habilidades y medio ambiente se está haciendo cada vez más necesaria tanto en psicología y educación como en lingüística (Cazden, 1970).

Considerar esta interacción en lo concerniente al lenguaje, significa que ya no se describirá solo la **competencia gramatical** (Chomsky, 1965) sino que estudiará lo que Hymes (1974) llama **competencia comunicativa**, esto es, el conocimiento de las situaciones sociales del mundo del hablante y las diferentes maneras de hablar o permanecer callado de acuerdo a esas situaciones sociales. En otras palabras, considerar la internalización del lenguaje más allá del dominio de las reglas gramaticales, lo cual es parte, sin duda, del proceso de convertirse en miembro de una comunidad lingüística. La competencia comunicativa y la competencia gramatical se adquieren posiblemente al mismo tiempo y son indispensables en el desarrollo lingüístico de todo miembro de una comunidad. La ejecución (**performance**) lingüística, o sea, la conducta verbal manifiesta, es reflejo de la competencia gramatical y comunicativa.

Cazden plantea el problema como una necesidad de *“Entender cómo la experiencia previa de una persona (de la cual la clase social es solo un índice superficial) interacciona con factores de la situación momentánea para que afecte la conducta. En un momento dado el hablante decide hablar o permanecer callado, adoptar el intento comunicativo a o el b, expresar la idea x o la y, en la forma 1 o la 2. Las opciones que seleccione serán una función de las características de la situación como él la percibe sobre la base de su experiencia pasada. Observamos que un hablante en una situación particular, produce o falla en la producción de una oración. Tradicionalmente hemos relacionado esa oración sólo con las características del hablante, tales como su clase social, ignorando la característica de la situación”* (1970, p. 42).

La tendencia en la investigación sociolingüística, y especialmente con relación a educabilidad, ha sido la de estudiar las relaciones entre lenguaje y clase social ignorando las variables situacionales. Robinson (1968) sugiere que sería más adecuado, desde el punto de vista metodológico, acumular las diferencias de clase social dentro de los diferentes contextos y ver qué tipo de generalización se puede hacer. Una revisión más amplia sobre las relaciones entre el lenguaje, clase social y rendimiento académico ha sido recientemente producida por el Laboratorio de Psicología (Morales de Romero, 1979).

Código lingüístico, psicología de la pobreza y rendimiento académico.

La investigación extranjera hasta aquí reseñada muestra que los sujetos de clase social baja tienden a usar un código lingüístico restringido, en contraposición al código elaborado usado por los sujetos de clase media o alta. No obstante, razones de tipo teórico y empírico conducen a pensar que en Venezuela tal diferencia no debe estar presente. Es lógico asumir

que el código lingüístico es una resultante cognitiva del sistema social específico en el que vive el sujeto (Sarbin, 1970). Consiguientemente, un código lingüístico restringido debe ser una resultante más de las condiciones de deprivación económica, sociocultural y educacional propia de los estratos de bajos ingresos, y un código lingüístico elaborado debe ser consecuencia de condiciones socioeconómicas y educativas opuestas. ¿Pero qué sucede entre nosotros? La investigación desarrollada en el Laboratorio de Psicología de la ULA muestra que otra variable de las que integran la llamada psicología de la pobreza, denominada locus de control (Romero García, 1980), no aparece en Venezuela ligada a la clase social, aunque sí lo está en los Estados Unidos. También se cuenta con alguna evidencia empírica que lleva a sospechar que otras variables (necesidad de logro, orientación temporal y diferimiento de la recompensa) tampoco están asociados a clase social en nuestro país. Esta evidencia ha conducido a la especulación de que en Venezuela la psicología de la pobreza no es patrimonio exclusivo de los sujetos financieramente pobres, sino que afecta a la mayor parte de la población (Romero García, 1979). Teorizando de esta forma es lógico asumir que si se toman grupos de estudiantes universitarios provenientes de los extremos del continuo de estatus socioeconómico (definidos en términos de ingreso familiar y escolaridad del padre), esos grupos no diferirían en variables lingüísticas relevantes. El código lingüístico debe ser igualmente restringido para ambos grupos. En otras palabras, se pretende mostrar que los hallazgos de Bernstein (1962 a y b), Lawton (1968), Lastra de Suárez (1972) y Hawkins (1977) respecto a la asociación código lingüístico-clase social no tiene apoyo empírico entre nosotros, por lo menos a nivel de la clientela universitaria.

Pero independientemente de lo anterior, es posible suponer que en Venezuela existen dos grupos de personas respecto al código lingüístico: (a) el grupo de código relativamente **elaborado**, el cual hace uso de más conceptualizaciones abstractas, mayor cantidad de léxico, mayor neutralidad afectiva y mayor independencia del contexto no-lingüístico y (b) el grupo de código relativamente **restringido**, el cual hace uso de un lenguaje más implícito y apegado a señales no lingüísticas, tales como gestos, entonación y movimientos. Tomando en cuenta lo anterior y extendiéndolo a la situación de los estudiantes universitarios venezolanos, quienes vienen de diferentes grupos lingüísticos (relativamente elaborados y relativamente restringidos), se puede pensar que esos estudiantes reaccionarán diferencialmente ante la situación común de aprendizaje universitario. Algunos estudiantes quizás usen un lenguaje elaborado de manera productiva, pero otros tal vez usen principalmente un lenguaje restringido. Por ende, es posible especular que los estudiantes provenientes de grupos de código elaborado pueden ofrecer mejor rendimiento académico que aquellos estudiantes provenientes de grupos de código restringido.

En el presente estudio no se trata de juzgar las diferencias lingüísticas del estudiante universitario venezolano con respecto a un español estándar o a una normal lingüística determinada considerada “correcta”. Se trata más bien de indagar si las situaciones sociales (interlocutor diferente) determinan en alguna medida el código utilizado por el estudiante. El interés fundamental de este estudio es explorar si existen (a) diferencias asociadas a estatus socioeconómico, (b) diferencias de lenguaje en dos situaciones sociales específicas (formal e informal) y (c) diferencias de código asociadas a rendimiento académico.

Hipótesis.

En base a la teorización de la pobreza psicológica y a los hallazgos empíricos en el área de las variables motivacionales afines a código lingüístico (por ejemplo, locus de control) se hipotetizó que:

- a. los estudiantes de estatus socioeconómico medio-alto y medio-bajo no diferirían en variables lingüísticas relevantes (total de palabras, total de sustantivos abstractos, total de adjetivos, etc.).

En base a la teorización acerca del efecto de la situación sobre el código lingüístico, se hipotetizó que:

- b. la situación formal aumentaría los puntajes de las variables dependientes en la dirección del extremo “elaborado” de las mismas.

Asumiendo que (a) el lenguaje es instrumental para el aprendizaje de contenidos escolares y (b) un código elaborado debe representar ventajas funcionales para el sujeto poseedor del mismo se hipotetizó que:

- c. los estándares de código lingüístico relativamente elaborado lograrían promedios de notas parciales más altos que los estudiantes de código lingüístico relativamente restringido.

MÉTODO

Sujetos y procedimiento

Los sujetos de este estudio fueron estudiantes de un curso de introducción a la Psicología dictado en el Ciclo Básico de Ciencias para la Salud en la Universidad de los Andes, aproximadamente 150 sujetos. En las primeras ocho semanas del primer semestre 1979, el equipo de profesores de la materia (7 en total) aplicó a todos los estudiantes asistentes los siguientes instrumentos: (a) Una entrevista personal diseñada para recoger información socioeconómica y demográfica. Esta entrevista fue llevada a cabo de forma individual y tomó alrededor de una hora treinta minutos por estudiante; (b) el test de Inteligencia Libre de Cultura del Institute for Personality and Ability Testing (IPAT), Escala 3, Forma A, versión ya estandarizada por Romero García (1977). Se dejó transcurrir un lapso de ocho semanas para la aplicación de la forma B del mismo test. El hecho de ser un test psicométrico impide su divulgación y, por lo tanto, no puede ser anexado como apéndice.

Una vez recogida la información referida, se escogieron 48 estudiantes (24 hombres y 24 mujeres) pertenecientes a los estatus socioeconómicos medio bajo y medio alto. Los indicadores utilizados para la clasificación social fueron: (a) ingreso familiar mensual total, que incluía todas las entradas económicas proporcionadas por los diferentes miembros de la familia; y (b) nivel educativo del padre, medido en años de escolaridad. De acuerdo a estos indicadores todos los estudiantes participantes en el estudio pertenecían al estatus socioeconómico medio, lo que quiere decir que no hubo estudiantes pertenecientes a grupos marginales. Sin embargo, hubo diferencias bien marcadas entre los dos extremos del estatus socioeconómico.

En la novena semana del mismo semestre se procedió a la manipulación experimental que se preparó con anticipación de la siguiente manera: se crearon dos situaciones sociolingüísticas de forma experimental con la idea de elicitar dos estilos lingüísticos de parte de los estudiantes. En la situación formal, cuatro profesores de la Universidad de los Andes (tres del propio Laboratorio de Psicología y uno del Departamento de Idiomas de la Facultad de Humanidades) fueron entrenados para entrevistar individualmente a 6

estudiantes (3 hombres y 3 mujeres) tomados aleatoria y proporcionalmente de los estatus socioeconómicos. El estudio fue presentado a cada sujeto como un experimento sobre memoria inmediata. Se entregó a cada sujeto una lista de nombres de enfermedades, se le concedió un minuto para leer la lista y medio minuto para organizar los nombres en su memoria. Luego se entregó el Formato A para que escribiera los nombres recordados. Después que el estudiante terminaba de escribir las palabras, el experimentador abría la conversación, aludiendo a las enfermedades recordadas por el estudiante, y haciendo preguntas tales como “¿cuál de estas enfermedades ha tenido usted mismo?”, “¿qué familiar suyo ha sufrido enfermedades como estas?”, “¿cuál de estas enfermedades le parece más seria?”, “¿por qué?”. El tiempo se controló desde el momento que comenzó la conversación hasta completar 5 minutos para cada sujeto. Se enfatizó en el entrenamiento del grupo de experimentadores que el tono de la conversación debía ser formal, usando el lenguaje que el profesor usaría en una conversación con un colega o en una comunicación escrita; se enfatizó igualmente en que el experimentador debía hablar poco, ya que su función era lograr que el sujeto hablara todo lo que pudiera sobre las enfermedades sufridas por él o por familiares o amigos. Al finalizar los 5 minutos de conversación, se entregó al sujeto el formato B, en el cual se chequeó la manipulación.

En la situación **informal**, los experimentadores fueron cuatro estudiantes de la universidad (tres de ingeniería y uno de economía) que se entrenaron para que establecieran una comunicación lo más natural posible, de la misma manera que ellos interaccionan con sus compañeros de la misma edad. Los experimentadores-estudiantes también recibieron individualmente a 6 sujetos cada uno. El estudio se presentó igualmente como experimento sobre memoria inmediata, se utilizaron los mismos formatos A y B, pero fueron presentados al final de la entrevista, es decir, después de la conversación. A los experimentadores-estudiantes se les dio instrucciones para que entregaran la lista de enfermedades al sujeto, solicitando de éste que la leyera una o dos veces y la devolviera. Luego el experimentador iniciaba la conversación preguntando “¿cuál de estas enfermedades de la lista, has sufrido tu mismo?” y continuaba “¿cuéntame acerca de ella?”. Se instruyó también a los experimentadores en que lo más importante era estimular la conversación del sujeto y dejarlo hablar. En las otras situaciones, **formal e informal**, las conversaciones fueron registradas con un grabador oculto, esto último con el objeto de que la participación fuera lo más espontánea posible. Igualmente hay que resaltar que los experimentadores de ambas condiciones ignoraban el estatus socioeconómico de los sujetos. En total fueron entrevistados 48 sujetos, 24 de cada estatus socioeconómico (12 hombres y 12 mujeres).

Procesamiento de datos y diseño.

Las conversaciones de los 48 sujetos fueron transcritas fielmente con todas las pausas, omisiones y repeticiones. Se utilizaron dos jueces: un Profesor de Psicología y un estudiante del último semestre de la Facultad de Humanidades, ambos totalmente ajenos al experimento. Los jueces fueron entrenados para identificar y contar las variables lingüísticas (diez en total), las cuales debían ser reportadas en formato especial. Para el entrenamiento de los jueces se utilizó una guía de “Definición de variables” especialmente elaborada al efecto. Los jueces trabajaron independientemente, sin comunicación entre ellos.

Para generar los grupos de código **relativamente** “elaborado” o “restringido” se hizo lo siguiente. Se eligieron las variables *total* de palabras, *total* de sustantivos abstractos y *total* de adjetivos como indicadores capaces de reflejar diferencias de código, si tales diferencias existieran. La distribución de los puntajes de cada una de estas variables fue dividida en tres

tercios. Los sujetos cuyos puntajes aparecieron consistentemente en el tercio inferior (puntajes más bajos) de cada una de las tres variables fueron asignados al grupo de código restringido. El tercio intermedio fue descartado. En definitiva, 12 sujetos aparecieron en los tercios superiores y 12 en los tercios inferiores. Ellos constituyeron los grupos de código relativamente elaborado y restringido respectivamente.

El experimento utilizó un diseño factorial 2 x 2, manipulando el estatus socioeconómico (alto vs. bajo) y la situación sociolingüística (formal vs. informal). Las medias en rendimiento académico de los grupos del código elaborado y restringido fueron comparadas a través de una prueba t para muestras independientes.

Finalizado el semestre se recogió información sobre las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales por los sujetos, en todas las materias cursadas con excepción de Psicología. Se tomó este promedio de notas parciales como la medida de rendimiento académico ya que hay estudiantes que quedan eximidos de presentar el examen final (los que tienen calificaciones previa por encima de 16), hay otros que difieren de la presentación del examen final voluntariamente, y por último hay quienes no tienen derecho al examen final sino que son diferidos obligatoriamente al examen de reparación (los que tienen promedios de notas parciales inferiores a 10).

Variables independientes

Las variables independientes fueron: (a) **el estatus socioeconómico (ESE)**, definido a través de dos indicadores: **ingreso familiar mensual total (IFMT)** y **escolaridad del padre**. Los estudiantes cuyo IFMT pasaba de 4.000 bolívares y la escolaridad del padre era igual o superior a 9 años fueron clasificados como estatus socioeconómico medio-alto, los estudiantes cuyo IFMT estaba entre 900 y 3000 bolívares y la escolaridad del padre era menor o igual a 6 años fueron clasificados como estatus socioeconómico medio-bajo; (b) **la situación sociolingüística** fue definida como **formal** si el interlocutor era un profesor, y como **informal**, si el interlocutor era un estudiante.

Variables dependientes

Las variables dependientes fueron los puntajes en algunas características del lenguaje (código lingüístico). Cada juez aportó por separado un puntaje para cada una de las diez variables estudiadas:

1. Total de palabras
2. Total de frases completas
3. Total de palabras en frases completas
4. Total de sustantivos abstractos
5. Total de sustantivos concretos
6. Total de adjetivos no repetidos
7. Total de expresiones socio céntricas
8. Total de expresiones egocéntricas
9. Total de anécdotas y ejemplos
10. Total de expresiones repetitivas

Todas estas variables aparecen definidas, tal y como fueron utilizadas por los jueces, en un formato ad hoc. El rendimiento académico también fue utilizado como variable dependiente, definido como el promedio de notas parciales de los sujetos en las asignaturas cursadas, exceptuando Psicología.

Instrumentos

- (a) **La entrevista personal-individual** está compuesta básicamente de ítems que recogen **información individual** (sexo, edad, orden de nacimiento, tamaño familiar); **información socioeconómica** (tipo de vivienda, ocupación de los padres, ingreso familiar mensual total); **información educacional** (escolaridad de los padres, métodos de estudio y rendimiento académico general del sujeto).
- (b) **Test de inteligencia del IPAT.** Este test fue escogido por dos razones. Una, porque es un test colectivo que ofrece una medida de inteligencia relativamente libre de influencias culturales y su validez y confiabilidad son conocidas; y dos, porque es un test que está estandarizado con estudiantes similares a los de la muestra usada en el presente estudio (Romero García, 1977). La medida de inteligencia fue solo una variable de control.

RESULTADOS

Estatus socioeconómico

Todos los datos fueron procesados en el computador central de la Universidad de los Andes. Antes de reportar los datos relacionados con las hipótesis propiamente dichas se ofrecerá la información respecto al Ingreso Familiar Mensual Total (IFMT) y la Escolaridad del Padre, los dos indicadores de Estatus Socio-Económico (ESE) utilizados en este estudio. Tal información aparece en la Tabla 1

Tabla 1. Medidas de IFMT y Escolaridad del Padre para dos Niveles de ESE

	ESE medio-bajo	ESE medio-alto
IFMT	1896.75	8483.34
Escolaridad del Padre	3.67	12.75

Entre el IFMT y la escolaridad del padre se encontró una $r(46) = .59, p < .0001$. Tal correlación, además de ser significativa, es relativamente alta para este tipo de indicadores.

Todas las variables dependientes, así como las variables de control fueron estudiadas a través de un análisis de varianzas de 2x2, con estatus socioeconómico (medio-bajo y medio-alto) y situación lingüística (formal e informal) como variables independientes. Al comparar las medias de los dos niveles de ESE para cualquier variable dependiente (o de control) se reporta la forma correspondiente al efecto principal del ESE en esos análisis de varianza de 2x2. El efecto principal del ESE resultó significativo para IFMT, $F(1,44)=28.43, p < .0001$; y también para escolaridad del padre, $F(1,44)=74.66, p < .0001$. Ambas variables señalan la escogencia de dos grupos extremos con las características apropiadas para la puesta a prueba de las hipótesis sociolingüísticas.

Esta diferenciación es subrayada para la discrepancia en edad y en potencial intelectual (puntajes Cattell) que presentaron los dos niveles de ESE. La tabla 2 muestra los promedios relevantes.

Tabla 2. Medias de edad e inteligencia para los dos niveles de ESE.

	ESE medio-bajo	ESE medio-alto
Edad	20.50	18.46
Cattell	34.41	44.16

Los sujetos de ESE medio-bajo tuvieron en promedio dos años más de edad que sus contrapartes de ESE medio-alto, siendo esta diferencia estadísticamente significativa, $F(1.44)=21.63$, $p < .0001$. En cuanto a inteligencia (puntajes Cattell) la diferencia entre ambos grupos de ESE fue también altamente significativa, $F(1.44)=21.63$, $p < .0001$. La diferencia en edad podría estar indicando un ingreso tardío o la universidad, o la pérdida de años de estudio durante el bachillerato. No parece indicar, sin embargo, que los sujetos de ESE medio-bajo hayan perdido semestres en la universidad. En realidad los sujetos de ESE medio-bajo cursaban en promedio el segundo semestre ($X=1.96$) y lo mismo es cierto para los sujetos de ESE medio-alto ($X=2.17$), resultando la diferencia entre esas dos medias no-significativa, $F(1.44)=.12$, $p=.73$. De mayor interés es la diferencia en inteligencia, la cual, como ha ocurrido con otras muestras analizadas en el Laboratorio de Psicología (Romero García, 1980) presenta a los sujetos de ESE medio-alto como poseyendo habilidades intelectuales potenciales claramente superiores a los sujetos de ESE medio-bajo. En todo caso, lo que realmente importa es saber que los dos niveles de ESE escogidos difirieron marcadamente en características psicológicas (inteligencia) y sociales (ingreso, educación familiar) claramente relevantes para este estudio.

Correlaciones interjueces e intervariables.

Las correlaciones interjueces aparecen en la Tabla 3

Tabla 3. Correlaciones inter-jueces para diez variables socio lingüísticas

N°	Variable	r	p
01	Total de palabras	.99	.0001
02	Total de frases	.82	.0001
03	Palabras en frases completas	.90	.0001
04	Sustantivos abstractos	.60	.0001
05	Sustantivos concretos	.93	.0001
06	Total adjetivos no repetidos	.59	.0001
07	Expresiones socio céntricas	.85	.0001
08	Expresiones egocéntricas	.59	.0001
09	Anécdotas y ejemplos	.32	.0250
10	Expresiones repetitivas	.79	.0001

Todas las correlaciones resultaron altamente significativas (.0001) excepto la correspondiente al total de anécdotas y ejemplos, cuyo nivel de significación no es apreciable (.025) aunque la r encontrada fue relativamente baja (.32). Puede apreciarse que los jueces lograron mayor coincidencia en las variables mas fácilmente identificables (variables 1, 2, 3 y 4) y un poco menos en aquellas que no son de tan fácil cuantificación (por ejemplo, las variables 4 y 9). Globalmente, puede afirmarse que el trabajo de los jueces fue confiable y que el manual utilizado para definir las variables cumplió su cometido apropiadamente.

Dado que las relaciones inter-jueces fueron altas, basta con reportar las correlaciones intervariables de uno de los jueces. Los dos jueces ofrecieron patrones similares y se reporta el del juez-profesor porque todos los análisis estadísticos se condujeron sobre los datos aportados por este juez. La Tabla 4 contiene las correlaciones intervariables.

De las 45 correlaciones incluidas en la Tabla 4, 16 (35.56%) fueron iguales o mayores a 0.70, y 33 correlaciones (73.33%) fueron iguales o mayores a 0.50. Esto indica que

aproximadamente tres de cuatro correlaciones alcanzaron niveles moderada o definitivamente altos. De las restantes 12 correlaciones, 11 estuvieron en los .40 y solo una bajó a .37; todas, sin embargo, alcanzando significación estadística mayor a .01. Una inspección más detallada de la misma tabla evidencia que las variables más fácilmente cuantificables mantuvieron altos índices de correlación no solo con variables similares sino también con variables de más difícil cuantificación. Esto es, por ejemplo el caso de la variable 1 (total de palabras). Las correlaciones más bajas fueron ofrecidas por las variables 9 y 10, quizás debido en parte a una mayor variación en el juicio de los jueces al aplicar criterios definicionales correspondientes a esas variables, o quizás porque realmente esas variables mantienen correlaciones bajas entre ellas y las demás variables.

Estatus socioeconómico y variables sociolingüísticas

La primera hipótesis del estudio sostuvo que los sujetos de los dos niveles de ESE escogidos no diferirían en variables sociolingüísticas de aceptada relevancia. Esas variables fueron: (1) total de palabras; (2) total de frases; (3) total de frases completas; (4) total de sustantivos concretos; (6) total de adjetivos no repetidos; (7) total de expresiones socio céntricas; (8) total de expresiones egocéntricas; (9) anécdotas y ejemplos; (10) expresiones repetitivas.

Tabla 5. Medias **F** y **p** para diez variables sociolingüísticas

N°	Variable	ESE m-bajo	ESE m-alto	F	p
01	Total de palabras	508.30	497.00	.03	.86
02	Total de frases	51.83	54.59	.21	.65
03	Palabras en frases completas	466.58	465.75	.00	.99
04	Sustantivos abstractos	10.46	10.09	.04	.84
05	Sustantivos concretos	38.79	43.71	.63	.43
06	Total adjetivos no repetidos	12.63	11.59	.18	.67
07	Expresiones socio céntricas	8.30	7.25	.53	.47
08	Expresiones egocéntricas	7.25	6.25	.78	.38
09	Anécdotas y ejemplos	1.75	2.29	2.17	.15
10	Expresiones repetitivas	23.67	23.88	.00	.96

La simple inspección de la Tabla 5 evidencia que la primera hipótesis recibió pleno apoyo experimental. En ninguna de las 10 variables dependientes seleccionadas para este estudio de los niveles de ESE difirieron significativamente.

La conducta de ambos grupos de sujetos fue equivalente tanto en variables netamente cuantitativas (total de palabras) como en variables más portadoras de cualidades sociolingüísticas (sustantivos abstractos, expresiones egocéntricas y sociocéntricas, etc.).

Pudiera así afirmarse que los dos grupos de estudiantes relativamente extremos en términos socioeconómicos mostraron, sin embargo, características sociolingüísticas equivalentes. Este hallazgo está en la misma línea de lo reportado en cuanto a locus de control por Romero García (1980).

Situación social y variables sociolingüísticas

La segunda hipótesis sostuvo que la situación formal actuaría en el sentido de aumentar los puntajes de las variables dependientes en la dirección extremo “elaborado” de las mismas.

La Tabla 6 muestra la media, el valor de F y el nivel de probabilidad asociados a cada una de las diez variables dependientes para las situaciones experimentales formal e informal.

Tabla 6. Medias, F y p para 10 variables sociolingüísticas en dos situaciones experimentales.

N°	Variable	Situación formal	Situación informal	F	p
01	Total de palabras	462.67	542.63	1.58	.22
02	Total de frases	48.71	57.71	2.29	.14
03	Palabras en frases completas	431.67	500.71	1.33	.26
04	Sustantivos abstractos	9.83	10.71	0.23	.63
05	Sustantivos concretos	35.17	47.34	3.87	.06
06	Total adjetivos no repetidos	11.13	13.09	0.64	.43
07	Expresiones socio céntricas	6.67	8.88	2.39	.13
08	Expresiones egocéntricas	6.63	6.88	0.05	.83
09	Anécdotas y ejemplos	1.66	2.38	3.71	.06
10	Expresiones repetitivas	22.42	25.13	0.46	.50

Como puede apreciarse en la tabla 6, no se encontraron diferencias significativas entre la situación formal y la informal para ninguna de las diez variables dependientes estudiadas. Solo dos variables se aproximaron a la significación estadística: el total de sustantivos concretos (05) y el total de anécdotas y ejemplos (09). Como era de esperarse, en ambas variables la diferencia estuvo a favor de la situación informal. Esta situación también tuvo la tendencia a producir más palabras (01), más frases (02) y más expresiones socio céntricas (07). Aunque las diferencias no hayan sido significativas, su dirección fue la esperada teóricamente. Se había asumido que la situación informal afectaría positivamente (a) la ejecución verbal en términos cuantitativos (variables 01, 02 y 03); (b) la producción de sustantivos concretos (en oposición a los abstractos propios de la situación formal); y (c) el uso de frases socio céntricas (en oposición a las egocéntricas, más ligadas a la situación formal).

Las demás variables estuvieron poco afectadas por la situación experimental. Sin embargo, conviene señalar que el total de palabras en frases completas (03) y las expresiones repetitivas (10) mostraron la dirección esperada. Esto no fue así para los sustantivos abstractos (04), los cuales mostraron una tendencia a aparecer con mayor frecuencia en la situación informal, contradiciendo así la expectativa teórica. Los sustantivos abstractos están teóricamente asociados al extremo “elaborado” de la ejecución lingüística, y su emergencia debía ser más estimulada por la situación formal que por la informal.

Aunque por la virtual equivalencia de las medias para las dos situaciones es aventurado hacer cualquier inferencia, no deja de llamar la atención, sin embargo, esa dirección teóricamente contradictoria. Esta argumentación es igualmente válida para las expresiones egocéntricas (08), aunque en este caso la cercanía de las medias es aun mayor.

Globalmente, debe decirse que la hipótesis 2 no fue apoyada por los datos. La situación no afectó significativamente la ejecución lingüística de los sujetos como se había supuesto, aunque hay razones para pensar que la manipulación experimental de las situaciones no fue suficientemente efectiva o apropiada. Se afirma esto porque el chequeo de la manipulación incluyó una escala de 9 puntos explorando el grado de formalidad-informalidad percibido

por el sujeto. Las medias resultaron idénticas para ambas condiciones (5.71), aunque la interacción ESE x SITUACIÓN se acercó a la significación estadística ($p=09$). Esto fue así porque los sujetos de ESE alto reflejaron apropiadamente la manipulación experimental, obteniendo una media (6.42) más indicativa de formalidad aquellos sujetos que habían sido asignados a la situación formal, y ofreciendo una media (4.58) más indicativa de la informalidad aquellos sujetos asignados a la condición informal. Sin embargo, los sujetos de ESE bajo obtuvieron medias incongruentes con la manipulación experimental (formal=5.00 e informal=6.83), esto es, percibieron como relativamente menos formal a la situación formal y más formal a la situación informal.

Código lingüístico y rendimiento académico

Después de asignar los sujetos a los grupos de código elaborado o restringido según el procedimiento descrito en la sección de método, se compararon sus respectivas medias en rendimiento académico, medido este en términos del Promedio de Notas Parciales (PNP). El grupo de código relativamente elaborado obtuvo un PNP superior (14.34) al grupo de código relativamente restringido (11.10), resultando significativa la diferencia, $t(22)=3.42$, $p<.01$. La tercera hipótesis de este estudio también recibió, pues, apoyo de los datos.

Como información complementaria cabe agregar que el tiempo de conversación fue equivalente para los dos grupos. El grupo de código elaborado ofreció una media de 315.08 segundos y el grupo código restringido consumió en promedio 299.83 segundos. Esta diferencia no fue significativa $t(22)=.61$. La edad promedio de ambos grupos también resultó equivalente (elaborado: $X=18.92$; restringido: $X=19.83$; $t(22)=1.19$; n.s). En inteligencia tampoco hubo diferencia significativa entre ambos grupos (elaborado: $X=42.17$; restringido: $X=38.83$; $t(22)=.87$; n.s). También se chequeó la escolaridad de los padres de los sujetos, resultando igualmente equivalente (elaborado: $X=9.67$; restringido: $X=7.25$; $t(22)=1.03$; n.s). Finalmente, los grupos fueron comparados en cuanto a IFMT. Se encontró que en esta medida los sujetos de código elaborado tendían a obtener puntajes más altos ($X=5533.33$) que los sujetos de código restringido ($X=3206.67$), aunque tal diferencia no alcanzó significación estadística, $t(22)=1.90$ n.s.

Para mayor seguridad se chequeó la frecuencia de sujetos de ESE alto y ESE bajo asignados a los grupos de código elaborado y restringido. Se encontró que de los sujetos de ESE alto, 7 fueron asignados al código elaborado y 5 al restringido; de los sujetos de ESE bajo, 5 fueron asignados al código elaborado y 7 al restringido, $X^2(1)=.67$; n.s. Obviamente, el estatus socioeconómico de los sujetos no afectó su asignación a las categorías de código lingüístico.

DISCUSIÓN

La muestra estudiada

Ante todo debe destacarse el hecho de que la muestra de estudiantes utilizada en el experimento reunió las características apropiadas para la puesta a prueba de la hipótesis. Los grupos de estatus socioeconómico medio-bajo y medio-alto fueron realmente distintos en términos de ingreso económico y escolaridad del padre, y esas diferencias sirvieron también apoyadas en términos de potencial intelectual. Si las diferencias de ingreso y escolaridad en Venezuela, como ocurre en países desarrollados, afecta la ejecución lingüística, los grupos de ESE incluidos en este experimento debían ofrecer diferencias claras en las variables dependientes utilizadas.

Por supuesto, los resultados encontrados en esta muestra son de difícil generalización a la población venezolana total, aunque sí tienen plena validez para la clientela de las universidades venezolanas, al menos para las universidades autónomas. No deja de ser llamativo que grupos de ESE relativamente extremos, con los utilizados en este experimento, presenten tanta homogeneidad sociolingüística. En todo caso, la investigación queda plenamente justificada al contribuir a conocer las características sociolingüísticas del estudiante universitario venezolano. Además refuerza la confiabilidad de los hallazgos el hecho de que en estudios emparentados con el presente se han presentado datos similares en cuanto a variables teóricamente asociables a código lingüístico. Concretamente, Romero García (1980) reportó que, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, en Venezuela las orientaciones de control conductual no están determinadas por el ESE del sujeto.

El patrón de correlaciones

Las correlaciones interjueces resultaron suficientemente altas como para garantizar la estabilidad del procedimiento utilizado. De mayor interés es el patrón de correlaciones emergente. En este sobresale el hecho de que todas las correlaciones son positivas. Esto pudiera interpretarse en el sentido de los sujetos simplemente producen **más** o **menos** cantidad de cualquiera de las variables. Es cierto que al mantener el tiempo constante (aproximadamente 5 minutos), el total de palabras producido en alguna forma determina todas las otras variables. Pero no es menos cierto que de existir “códigos” claramente diferenciados, la frecuencia de las variables estaría afectada por esa codificación. Si, por ejemplo, en los sujetos de ESE alto realmente hubiera ya fraguado un código “elaborado”, entonces la frecuencia de sustantivos abstractos y adjetivos debería ser relativamente alta, y la frecuencia de expresiones sociocéntricas y repetitivas debería ser relativamente baja.

Usando las mismas variables, un patrón opuesto debía surgir para los sujetos de ESE bajo. Globalmente tomada la muestra, las correlaciones de estas dos variables debían ser bajas, acercándose a cero. Dicho más globalmente, la correlación entre variables con la misma dirección (elaborado o restringido) debía ser alta, y la correlación entre variables con direcciones opuestas debía ser baja, considerando siempre la muestra como un todo. Fueron encontradas las correlaciones relativamente altas entre variables de igual dirección, pero no aparecieron las correlaciones bajas entre variables de dirección opuesta. Esto podría tomarse como otro dato más a favor de la no existencia de “códigos” (como son entendidos en la literatura especializada) asociados a uno y otro nivel de estatus socioeconómico. La noción de “código” es, por lo tanto, definida operacionalmente de manera precisa y limitada en este estudio.

Relación entre ESE y código lingüístico

A pesar de que los estudios de Bernstein han mostrado diferencias de código lingüístico asociados a estatus socioeconómico, se hipotetizó que en este estudio no se encontrarían tales diferencias. La razón fundamental es que los cambios socioeconómicos ocurridos en Venezuela han sido muy recientes y bruscos y que las diferencias de ingreso y escolaridad todavía no se expresan en términos de estilos de crianza, de ambientes familiares que recientemente han ‘ascendido’ en términos de ingresos mensuales y escolaridad de los padres. Así, no hay todavía mayores diferencias entre sujetos provenientes de grupos relativamente extremos como los empleados en este experimento. Una segunda razón es que los estudiantes universitarios constituyen una muestra seleccionada, donde las diferencias, de existir, serían menores. No deja de sorprender, sin embargo, y valga la repetición, que es alarmante la homogeneidad, porque no se perciben indicios de que la situación esté en vías

de cambiar. Hay que subrayar, no obstante, que el estudio aporta evidencia que contradice algunos estereotipos sociales. No hay razones, por ejemplo, para pensar que los estudiantes de niveles de ESE más altos hayan adquirido mejores destrezas lingüísticas que los de ESE más bajos. En ninguna de las diez variables estudiadas surgió una diferencia de estatus socioeconómico. Hay, pues, una gran uniformidad en el lenguaje de los estudiantes provenientes de distintos niveles de ESE, al menos desde el punto de vista sociolingüístico.

Formalidad-informalidad y licitación de códigos

Los resultados no apoyaron la hipótesis de que la situación afectaría diferencialmente la licitación de las variables sociolingüísticas. Pero el estudio no es conclusivo al respecto. Hay razones para pensar que la manipulación experimental no funcionó adecuadamente. Es necesario diseñar situaciones que puedan ser percibidas como definidamente formales o informales. El problema consiste en el diseño mismo de las situaciones. Presenta, sin duda, muchas dificultades el diseñar situaciones que puedan ser claramente percibidas como formales o informales y que, al mismo tiempo, permitan mantener equivalentes el tiempo, el entorno físico y el tópico de conversación. Es valioso, sin embargo, continuar los esfuerzos en tal dirección.

Código lingüístico y rendimiento académico

La definición operacional de “código lingüístico” usada en este experimento difiere de las comunes en la literatura especializada. Un sujeto de código “elaborado” no es quien presenta una configuración global determinada en cuanto a las diez variables utilizadas. No es uno con puntajes altos en las variables con dirección elaborada (variables 1, 2, 3, 4, 6, 8) y puntajes bajos en las variables con dirección restringida (variables 5, 7, 9, 10). Y un sujeto de código “restringido” no presenta necesariamente puntajes altos en las variables con dirección restringida y puntajes bajos en las variables con dirección elaborada. Código “elaborado” significa solo puntajes significativamente altos en las variables **total de palabras** (1), **total de sustantivos abstractos** (4) y **total de adjetivos no-repetidos** (6). Y código “restringido” significa puntajes sistemáticamente bajos en esas tres variables. Así fue operacionalizado “código” lingüístico. Esta operacionalización es teóricamente consistente con el supuesto -confirmado luego empíricamente- de que no hay diferencias de código asociadas a estatus socioeconómico. Esto significa que, independientemente de su ESE, los sujetos presentaron características de lenguaje comunes. Por ello, razonando así, se eligieron tres variables capaces de reflejar diferencias cuantitativas, se generaron dos grupos extremos y se comparó su rendimiento académico. El procedimiento resultó exitoso en el sentido de que diferenció apropiadamente entre dos grupos de estudiantes que claramente difieren su ejecución escolar. Tiene, además, la ventaja de ser un procedimiento sencillo, preciso y fácilmente replicable, obviando posibles inconvenientes ligados a las diferenciaciones imprecisas que usualmente exigen los procedimientos cualitativos.

Hay, pues, dos hallazgos a ser subrayados. El primero es que el estatus socioeconómico no afecta significativamente la ejecución lingüística de los estudiantes universitarios. El segundo es que el rendimiento académico está afectado por las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Estos dos hallazgos son de la mayor importancia. A partir de los datos se puede concluir que la noción de “código” a la Bernstein no tiene mucho valor heurístico para muestras como las analizadas en este experimento. La permeabilidad social propia de la sociedad venezolana actual no fomenta el surgimiento de “códigos” distintos para cada estrato social. Lo que se encuentra es un lenguaje relativamente común para todos los estratos. Este es el primer hallazgo. El segundo hallazgo, significa que a pesar de esta

indiferenciación, siempre hay sujetos, provenientes de todos los niveles de ESE, que pueden ser identificados como poseedores de habilidades lingüísticas “altas” o “bajas” (los referentes de tales adjetivos siendo solo su ubicación en la distribución estadística), y que los sujetos con habilidades lingüísticas “altas” ofrecen mejor rendimiento que aquellos con habilidades lingüísticas “bajas”.

¿Cómo denominar a esos dos grupos de sujetos? La noción de código no parece apropiada puesto que evocaría la concepción de Bernstein, muy ligada a diferencias de clase social, y estos dos grupos generados por razones teóricas y empíricas no encajan dentro de esa concepción. Los sujetos en el grupo “alto” simplemente muestran frecuencias más altas de palabras, sustantivos abstractos y adjetivos que aquellos en el grupo “bajo”, pero no hay diferencias cualitativas o estructurales, al menos esas diferencias no son consideradas en la definición operacional. Usando las 10 variables estudiadas sería imposible generar los grupos, puesto que ningún sujeto obtiene puntajes altos o bajos consistentemente en **todas** las variables. Hay una gran fluctuación no hacia los extremos sino hacia el tercio intermedio de la distribución que reduciría fuertemente el número de sujetos en cada grupo hasta hacer in-analizables los otros datos. Esto no supone ignorar que las tres variables escogidas como criterio para agrupar los sujetos son de mayor relevancia. El total de palabras indica capacidad verbal, aunque ese **output** no está necesariamente ligado a la calidad de ejecución lingüística. El total de sustantivos no repetidos indica la capacidad del sujeto para discriminar, precisar y codificar la información que transmite. Las tres son, sin duda, habilidades de gran importancia durante el proceso del aprendizaje de cualquier contenido programático escolar. Por ello, la posibilidad de diferenciar tales sujetos a través de un procedimiento estadístico confiable es de potencial utilidad en las investigaciones relacionadas con la presente. Sin embargo, poner etiqueta a cada grupo no resulta fácil. Por ahora se mantienen los términos de código “elaborado” y “restringido” para facilitar la comunicación. Pero subráyese que en este reporte ellos tienen solo el sentido que se les otorgó operacionalmente. Resulta obvio que conviene descartar una conceptualización que no corresponde a las condiciones socioculturales de Venezuela, pero la elaboración de una nueva conceptualización rebasa claramente los límites de este informe.

Tampoco debe pasar inadvertido el hecho de que los grupos de código “elaborado” y “restringido” no difirieron ni en inteligencia ni en ESE. Es particularmente decidor que el número de sujetos de ESE alto y ESE bajo fuera prácticamente el mismo para los dos “códigos”. Esa fue la otra manera de evidenciar que el ESE no afectó al “código”.

REFERENCIAS

- BARATZ, J. C. (1969) A bi-dialectal task for determining language proficiency in economically disadvantaged negro children. **Child Development**. 899-901.
- BERNSTEIN, B. (1962 a) Linguistic codes, hesitation phoneme and intelligence. **Language and Speech**. 5
- BERNSTEIN, B. (1962 b). Social class, linguistic codes and grammatical elements. **Language and Speech**. 5
- BERNSTEIN, B. (1958). Some sociological determinants of perception. **Brit. J. of Sociol.** 9
- BOOM, L. (1970). **Language development: form and function in emerging grammar**. Cambridge: M.I.T. Press
- BROWN, R., CAZDEN, C.B. y BELLUGI, U. (1969). The child grammar from I to III. En J.P. Hill (e.d): **Minnesota symposium on child psychology**. Minneapolis: Univ. of Minn. Press
- CAZDEN, C.B. (1965). **Environmental assistance to the child's acquisition of grammar**. Harvard University Press
- CHOMSKY, N. (1965). **Aspects of a Theory of Syntax**. Cambridge: M.I.T. Press

- FRIES, C.C. (1940) **American English Grammar**. Appleton-Century-Crofts
- HAWKINS, P.R. (1977). **Social class, the nominal group and verbal strategies**. Routledge y Kegan, London
- LABOV, W. (1972). Sociolinguistic Patterns. **Conduct and Communication, 4**. Philadelphia
- LACIVITA, A.F., KEAN, J.J. y YAMAMOTO, K. (1966). Socioeconomic status of Children and acquisition of grammar. **Journal of Education Research, 60**: 71-74
- LASTRA de SUAREZ, Y. (1972). Códigos amplios y códigos restringidos en el español de Oaxaca, México. **Anales de Antropología, 9**, 189-207.
- LAWTON, D. (1968). **Social class, Language and Education**. London: Routledge and Kegan.
- MORALES de ROMERO. M. (1979). Lenguaje, clase social y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación **12**
- ROBINSON, W. P. y CREED, C. D. (1968). Perceptual and verbal discriminations of “Elaborated” and “Restricted” code user. **Language and Speech, 11**, 182-93
- ROBINSON, W.P. (1972). **Language and Social behavior**. London: Penguin Books
- ROMERO-GARCÍA, O. (1977). Efectos de cambios en locus de control sobre rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación **1**
- ROMERO-GARCÍA, O. (1979). Pobreza, motivación y rendimiento académico. Conferencia leída en las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Social, Caracas
- ROMERO-GARCÍA, O. (1980). Locus de control inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación **10**
- SARBIN, T.R. (1970). The cultura of poverty, social identity, and cognitive outcomes. En V.L. Allen (Ed.). **Psychological factors in poverty**. New York: Academic Press (hay traducción al español. Laboratorio de Psicología, ULA)
- SCHATZMAN, L. y STRAUSS, A. (1955). Social class and modes of communication. **American Journal of Sociology, 60**, 329-38
- SLOBIN, D.I. (1968). **Questions of language development in cross-cultural perspective**. Trabajo presentado en el Simposio sobre “Language learning in cross-cultural perspective”. Michigan State University