

E S T U D I O S

CLASE SOCIAL Y CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN ESCOLARES BÁSICOS DE VALPARAÍSO Y VIÑA DEL MAR. CHILE (1)

XIMENA SÁNCHEZ SEGURA (2)
FRANCISCO FERNÁNDEZ MATEO (3)

ANTECEDENTES GENERALES

La educación es considerada un factor importante en la modernización de una sociedad. Actualmente los gobiernos, especialmente los de las naciones en desarrollo, muestran gran preocupación por disminuir las tasas de analfabetismo, aumentar la escolaridad y mejorar la calidad de la educación.

Sin embargo, es posible plantear que el nivel de escolaridad alcanzado y también la calidad de la educación que se ofrece están, en parte, determinados, además de otros factores, por la dificultad que conlleva el complejo proceso del aprendizaje, que asume características específicas en las clases más bajas del sistema social.

Es necesario señalar, además, que el desarrollo del lenguaje, considerado como uno de los contenidos más importantes que se incorpora en la etapa de la socialización primaria, es fundamental para la participación adecuada en la estructura formal de la enseñanza y el éxito escolar.

Gran parte de las investigaciones referidas a la comparación de escolares pobres con aquellos que pertenecen a clases sociales medias o superiores, estable-

(1) Se presentan en este trabajo parte de los resultados de un estudio realizado en la V Región, con respecto a la «Influencia de la estratificación social en la formación de los códigos sociolingüísticos y su relación con la percepción de los mensajes televisivos» (Fondocyt 90-1282. Investigadores: FRANCISCO FERNÁNDEZ MATEO, Ximena SÁNCHEZ SEGURA, Gladys VILLARROEL ROSENDE). Una versión de este trabajo fue ponencia en el 4.º Congreso Chileno de Sociología, agosto de 1992.

(2) Socióloga, Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesora titular, Universidad de Playa Ancha, de Ciencias de la Educación.

(3) Sociólogo, Universidad de Chile. Master of Arts, University of Minnesota. Profesor titular, Universidad de Chile.

cen diferencias tanto en el desarrollo intelectual como en el rendimiento escolar, entre otras, que son favorables para los niños de clases medias y altas (Filp, 1987; Montenegro, 1979; Bralic, Lira, 1983).

En esas investigaciones se señala que el lenguaje sería una de las áreas que tendría que presentar mayores diferencias.

Investigaciones más recientes realizadas en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, permiten establecer fuertes deterioros en el lenguaje de preescolares de extrema pobreza, como también bajo nivel de desarrollo del vocabulario pasivo en escolares básicos de clase baja, relacionado este último aspecto con un bajo rendimiento escolar (Sánchez, 1988; Sánchez, Villarroel, Dennis, 1989; Sánchez, Villarroel, 1990; Fernández, Sánchez, Villarroel, 1991), encontrándose además deficiencias en la estructura del lenguaje, especialmente en los sujetos de clases bajas.

Supuesta la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño, debido a que marca y define las coordenadas de la vida cotidiana, posibilitando todo aprendizaje posterior, es posible plantear la existencia de una desigualdad social que estaría referida al desarrollo y, especialmente, a la estructura del lenguaje de escolares básicos pertenecientes a las clases bajas del sistema social.

En relación con lo expuesto, se realizó durante los años 1990 y 1991, un estudio orientado a establecer la estructura del código sociolingüístico de escolares básicos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Interesó además establecer la asociación existente entre la clase social y el uso de un código específico de comunicación, siguiendo los planteamientos de B. Bernstein.

Durante el primer año de trabajo se elaboraron los instrumentos de medición, que fueron aplicados a una muestra previa compuesta por 167 relatos de escolares básicos, los cuales fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, siguiendo los procedimientos de Berelson. Durante el año 1992 se aplicaron los instrumentos, ya validados, a una muestra definitiva compuesta por 239 relatos, pertenecientes a escolares cuyas familias fueron estratificadas con respecto a las clases Baja-Baja, Baja, Baja-Media y Media, respectivamente.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los aspectos centrales del planteamiento de Bernstein se refieren a lo siguiente: la inteligencia potencial de los niños de clase social baja y media es equivalente, sin embargo, existe diferencia entre los modos de comunicación, específicamente de comunicación lingüística, entre los miembros de diferentes clases sociales, lo que influye en la orientación cognitiva de los niños hacia el entorno social y, además, sobre su desarrollo cognitivo.

Según Bernstein, habría una diferencia entre lo que él denomina «capacidades potenciales», y «el modo de expresión de la inteligencia», ésta sería *un hecho*

de aprendizaje principalmente determinado por el contexto educativo que conoce y que ha conocido el niño, por el tipo de lenguaje que es utilizado... varía según la clase social, en la misma medida que los contextos educativos varían de un nivel social a otros (Rondall, 1983, 25).

El niño de clase baja, a diferencia del niño de clase media, posee la orientación cognitiva de su clase de origen, y tanto ésta como el lenguaje que utiliza no corresponden a los imperativos intelectuales y de comunicación lingüística de la escuela. Es necesario señalar que desde la perspectiva de la socialización, el niño es socializado en y para su clase social. La socialización lleva consigo, por tanto, un proceso de diferenciación social.

Según la tesis propuesta habría dos tipos de códigos o subsistemas lingüísticos:

Código restringido: presente mayoritariamente en las clases bajas, se caracteriza por frases cortas, a menudo sin terminar, es fundamentalmente concreto y descriptivo. El nivel cognitivo de este código no favorece el desarrollo de mayores implicaciones lógicas, y tiene gran dependencia de su contexto de referencia.

Código elaborado: presente mayoritariamente en las clases medias, caracterizándose por un uso correcto de la sintaxis. Desde el punto de vista sociolingüístico se presenta claramente como una forma o un modo de expresión individual, y posibilita también la proyección de la experiencia hacia un entorno mayor, a diferencia del código restringido.

Bernstein plantea, además, que el niño de clase media maneja ambos códigos, según corresponda el contexto situacional (Bernstein, 1973, 1990).

El autor sostiene igualmente que las formas de comunicación se organizan de manera diferente, según sea el tipo de familia, *«en las familias denominadas posicionales, la atención se orienta hacia los atributos generales de las personas, mientras que en las familias centradas en la persona se presenta mayor atención a las características particulares de ellas. Esta oposición es similar a la que se establece entre pedagogía tradicional y pedagogía renovadora»* (Bernstein, 1985, 40).

La tesis se orienta a los procesos de transmisión cultural, al rol que juega en éstos el lenguaje y, además, a la función que tienen el trabajo, la familia y la educación en la producción y reproducción cultural (Díaz, 1985).

En cuanto a la tesis de Bernstein se refiere, plantea un importante determinismo en los aprendizajes; para él: *«los modos de comunicación y las formas lingüísticas orientan el desarrollo intelectual y determinan todas las adquisiciones. El punto de vista según el cual el lenguaje determina todo o parte del desarrollo intelectual corresponde a escuelas psicológicas como las de Vygotsky y Bruner...»* (Rondal, 1983, 86-87).

El planteamiento de Jerome Bruner incorpora a la explicación psicológica del proceso de desarrollo infantil el carácter social de éste. Hay que señalar que Bruner se refiere a niños que se desarrollan en ambientes específicos.

Frente al desarrollo del lenguaje este autor plantea que existe una diferencia, con respecto a la relación que el niño establece con los objetos, que la referida a las personas. Precisamente es en las relaciones que se establecen con las personas donde, a juicio de Bruner, se darán las primeras formas de comunicación. Afirma que el niño no desarrolla las reglas de comunicación en el vacío, sino que estas reglas se insertan en la relación que el niño establece con el mundo social.

Con referencia a lo señalado, se observa en el enfoque de Bruner una de las diferencias más importantes con el pensamiento de Piaget, de quien fue discípulo: la importancia concedida a la relación adulto-niño y, además, al desarrollo que se estructura en situaciones concretas.

Para Bruner, todo aprendizaje que sea significativo requeriría de la matriz interactiva adulto-niño, puesto que *«el adulto posee gran cantidad de medios de expresión, mientras que el niño posee muy pocos...», según Bruner, es la práctica habitual de los adultos con los niños pequeños la que constituye la matriz en la que el pequeño podrá desarrollar su capacidad de comunicación lingüística»* (Bruner, 1984, 16).

El adulto tendría un rol muy importante en el proceso de adquisición del lenguaje infantil, ya que selecciona de la realidad los contenidos más significativos y relevantes, mediatizando el mundo social.

La escuela, debido especialmente al uso e importancia que le concede al lenguaje escrito, es necesaria para el adecuado desarrollo cognitivo, dado que permite la utilización del lenguaje fuera del contexto de la realidad más próxima: al presentar a través de la palabra escrita al concepto que representa un objeto determinado, sin su referente material.

Así pues, *«una vez que el pensamiento se ha disociado de su objeto, aparece la etapa en la que los procesos simbólicos pueden superar un hecho concreto y el pensamiento funcionar en términos de posibilidad más que de actualidad, la escuela y el lenguaje escrito tendrían una posición privilegiada en el paso de la orientación colectiva a la individualista»* (Bruner, 1984, 169).

Con respecto a lo señalado por Bruner, la comprensión de los procesos del mundo físico por parte del niño posibilita el desarrollo de una orientación de tipo individualista; desde el punto de vista cognitivo, el sujeto tendrá menos dificultades para aislarse de otros y se valorará más.

Antecedentes teóricos referidos al proceso de socialización permiten establecer la importancia de la etapa de la socialización primaria para el desarrollo del lenguaje infantil, unido lo anterior a la función fundamental que llevan a cabo «los otros significativos» en el proceso, que son los que seleccionan los conteni-

dos más importantes del mundo social para presentárselos al niño (Davis, 1964; Berger, Luckmann, 1973).

PRINCIPALES HIPÓTESIS

1. Existe relación entre la pertenencia a una clase social y el tipo de código sociolingüístico internalizado y utilizado por los niños: los niños de clase media utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico elaborado, y los niños de clase baja utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico restringido.

2. Existe relación entre el modo de socialización y el tipo de código utilizado por los niños: los niños pertenecientes a familias que practican un modo de socialización participativa utilizan, preferentemente, un código elaborado, y los niños pertenecientes a familias que practican un modo de socialización represivo utilizan, preferentemente, un código restringido.

3. Existe relación entre la estructura de roles imperante en la familia y el tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños: los niños que pertenecen a familias en las cuales predomina la estructura de roles flexibles utilizan, preferentemente, un código elaborado; los niños que pertenecen a familias en las cuales predomina la estructura de roles rígidos utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico restringido.

METODOLOGÍA

1. *Tipo de estudio:* Explicativo

2. *Universo:*

Todos los niños de 8 años y 6 meses a 10 años de edad con sus madres o madres sustitutas, los que no tienen diagnóstico de problemas de aprendizaje, no pertenecen a hogares de menores, no asisten a colegios de colonias extranjeras y asisten al 4.º básico de establecimientos urbanos mixtos, municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile.

3. *Muestra:*

A partir de un listado de los establecimientos educacionales que cumplían con los requisitos señalados en el universo, se extrajo una muestra al azar del 20 por 100 de los colegios señalados según dependencia, lo que dio una muestra

de 42 establecimientos: 17 municipalizados, 14 particulares subvencionados y 11 particulares pagados.

No se consideraron en el universo de selección aquellos establecimientos que fueron utilizados, durante el año 1990, para validar los instrumentos.

Posteriormente se seleccionó, mediante un proceso aleatorio simple, seis alumnos de cada establecimiento. La muestra definitiva estuvo compuesta de 239 casos.

4. Forma de recolección de la información:

Para recoger la información con respecto a la estratificación y modos de socialización, se aplicó una cédula de entrevista a la madre del niño, que estaba integrada, entre otros instrumentos, por una pauta de estratificación compuesta por indicadores de educación y actividad del cabeza de familia, dividida en cuatro clases sociales: Baja-Baja, Baja, Baja-Media y Media.

Para obtener la información del código sociolingüístico utilizado por los niños se trabajó con la técnica de análisis de contenido: se seleccionaron dos láminas que mostraban escenas diferentes, y se les enseñó a los niños (primero una y posteriormente la otra), pidiéndoles que contaran un cuento. La primera narración fue grabada y transcrita, la segunda fue utilizada como distractor.

De acuerdo con los procedimientos propios de la técnica de análisis de contenido, se elaboró en el primer año de la investigación una pauta compuesta por siete indicadores de sintaxis, considerando que es uno de los criterios señalados por Bernstein para establecer el tipo de código (restringido o elaborado). Esta primera pauta fue utilizada para el análisis de 167 relatos que constituyeron la muestra inicial. A partir de los resultados obtenidos y contando con la elaboración de don Hugo Cifuentes, doctor en Lingüística de la Universidad de Chile, se elaboró la pauta definitiva compuesta por cinco indicadores de sintaxis: uso de oraciones con concordancia de género y número; uso de oraciones complejas; uso de oraciones simples y complejas; uso de adjetivos y uso de adverbios. Fueron consultados, además, seis profesores de Educación Básica de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, para que la construcción del instrumento tuviera relación con la realidad del aula escolar.

5. Validez y fiabilidad

Como se ha señalado, los instrumentos utilizados fueron sometidos a un pre-test en una muestra previa de 167 casos, durante el año 1990.

Se trabajó además con validez de contenido, para establecer que el instrumento midiera el fenómeno estudiado con respecto a los antecedentes teóricos de esta investigación. Aparte de utilizar el criterio de expertos para ajustar el incremento antes y después del pre-test, se solicitó la colaboración de dos profesos-

res de Castellano conocedores de la teoría de Bernstein, que codificaron en forma independiente los 239 relatos. Hay que destacar que existió un alto grado de consistencia en las codificaciones. En cuanto a las diferencias, fueron discutidas y analizadas por el equipo de investigación.

El personal que trabajó *in situ* recopilando la información relativa a los relatos de los niños, fue entrenado por los investigadores y estuvo formado por estudiantes del último curso de especialidades de Pedagogía que participaron en el proyecto Fondecyt, ya señalado, como preparadores de sus correspondientes tesis.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

1. Características generales de la muestra estudiada

— Ciudad de residencia de los niños estudiados

CUADRO 1

Ciudad de residencia de los niños estudiados

Ciudad	Número de niños	%
Valparaíso	116	49
Viña del Mar	123	51
TOTAL	239	100,0

— Sexo de los niños estudiados

CUADRO 2

Sexo de los niños estudiados

Sexo	Número de niños	%
Masculino	122	51
Femenino	117	49
TOTAL	239	100,0

— Tipo de establecimiento educacional al que asisten los niños

CUADRO 3

Tipo de establecimiento educacional

Tipo de establecimiento	Número	%
Particular pagado	61	25
Particular subvencionado	78	33
Municipalizado	100	42
TOTAL	239	100,0

— Tamaño de la familia

CUADRO 4

Tamaño de la familia

N.º de personas	Número	%	% Acumulativo
2	5	2,1	2,1
3	23	9,6	11,5
4	71	29,7	41,4
5	71	29,7	71,1
6	32	13,4	84,5
7	14	5,9	90,4
8	10	2,5	97,1
9	6	4,2	90,6
10	2	0,8	97,9
11	2	0,8	98,7
12	1	0,4	99,2
13	2	0,8	100,0
TOTAL	239	100,0	

— Educación de la madre o madre sustituta

CUADRO 5

Educación de la madre o madre sustituta

Nivel educacional	Número	%
No tuvo educación formal	1	0,4
Básica incompleta	41	17,2
Básica completa	40	16,7
Media incompleta	59	24,7
Media completa	59	24,7
Superior incompleta	6	2,5
Superior completa	31	13,5
Sin información	2	0,8
TOTAL	239	100,0

— Identificación del cabeza de familia

CUADRO 6

Identificación del cabeza de familia

Cabeza de familia	Número	%
Padre	188	78,7
Madre	24	10,0
Madre sustituta	3	1,3
Otro	24	10,0
TOTAL	239	100,0

— Educación del cabeza de familia

CUADRO 7

Educación del cabeza de familia

Nivel educacional	Número	%
No tuvo educación formal	3	1,3
Básica incompleta	41	17,1
Básica completa	33	13,8
Media incompleta	57	23,8
Media completa	70	29,3
Superior incompleta	6	2,5
Superior completa	28	11,7
Sin información	1	0,4
TOTAL	239	100,0

— Trabajo del cabeza de familia

CUADRO 8

Trabajo del cabeza de familia

Trabajo	Número	%
Sí trabaja	199	83,3
No trabaja	40	16,7
TOTAL	239	100,0

— Clase social de las familias estudiadas

De acuerdo con los planteamientos teóricos de Bernstein, que establece la necesidad de diferenciar la «clase trabajadora baja» de la clase Baja y de la clase Media Baja, se determinaron cuatro clases sociales, considerando indicadores de ocupación y educación del cabeza de familia. Las frecuencias correspondientes a cada clase social se señalan en el cuadro que viene a continuación.

CUADRO 9

Distribución de las familias según clase social

Clase social	Número	%
Baja-Baja	52	22
Baja	71	30
Media-Baja	65	27
Media	51	21
TOTAL	239	100,0

— Tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños

A continuación se presentan los datos referidos al tipo de código utilizado por los niños estudiados. Como se señaló en la metodología, se consideraron cinco indicadores de sintaxis, que son presentados con sus correspondientes frecuencias en un cuadro posterior.

CUADRO 10

Tipo de código utilizado por los niños

Tipo de código	Número	%
Elaborado	101	42,3
Restringido	138	57,7
TOTAL	239	100,0

— Indicadores del tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños

CUADRO 11

Indicadores del tipo de código utilizado

Código	Oraciones c/concor.		Tipo de oraciones		N.º de oraciones		Adjetivos		Adverbios	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Elaborado	191	79,9	86	36	201	89,1	22	9,2	67	28,0
Restringido	48	20,1	153	64	38	15,9	217	90,8	172	72,0
TOTAL	239	100,0	239	100,0	239	100,0	239	100,0	239	100,0

2. *Verificación de hipótesis*

A continuación se exponen los datos que permiten la verificación de las hipótesis presentadas en este estudio. Dado que para el cruce de las variables no se consideraron los casos no clasificados, el total de los casos analizados es diferente en algunos cuadros.

— Hipótesis número 1: Clase social y código sociolingüístico

CUADRO 1

Clase social y código sociolingüístico

Clase social

Tipo de código	Baja-Baja		Baja		Media-Baja		Media	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Elaborado	14	27	29	41	28	43	30	59
Restringido	38	73	42	59	37	57	21	41
TOTAL	52	100,0	71	100,0	65	100,0	51	100,0

Chi-cuadrado: 10,82 G.L. 3 α 0,012

Los datos muestran una marcada asociación entre la clase social y el uso preferente de un específico tipo de código sociolingüístico en la dirección señalada en la hipótesis: las clases medias utilizan preferentemente un código elaborado y las clases bajas utilizan preferentemente un código restringido.

— Hipótesis número 2: Modo de socialización familiar y tipo de código sociolingüístico

CUADRO 2

Modo de socialización familiar y tipo de código

Modo de socialización familiar

Tipo de código	Participativo		Represivo	
	N	%	N	%
Elaborado	80	46	20	35
Restringido	93	54	37	65
TOTAL	173	100,0	57	100,0

Chi-cuadrado: 2,17 G.L. 1 α 0,14

Los datos anteriores muestran relación entre el modelo de socialización que impera en las familias de los niños estudiados y el tipo de código que éstos utilizan, sin embargo, el nivel de significación de la asociación es bajo.

— Hipótesis número 3: Estructura de roles y tipo de código sociolingüístico

CUADRO 3

Estructura de roles y tipo de código

Estructura de roles

Tipo de código	Flexible		Rígido	
	N	%	N	%
Elaborado	41	50	55	36
Restringido	41	50	96	64
TOTAL	82	100,0	151	100,0

Chi-cuadrado: 4,04 G.L. 1 α 0,044

Se observa una asociación entre las variables estructura de roles y tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños. La presencia de estructura de roles rígida dentro de las familias de los sujetos de estudio, se encuentra asociada al uso preferente de códigos lingüísticos restringidos por parte de éstos.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Con respecto a los antecedentes teóricos y a los datos presentados es posible establecer las siguientes conclusiones:

1. Dados los planteamientos teóricos de Bernstein era necesario trabajar con una muestra en la que estuviera claramente diferenciada la clase Baja-Baja.

Se elaboró, como se ha señalado en la metodología, una pauta de estratificación que permitió contar con una cantidad adecuada de casos para los propósitos de la investigación.

2. La pauta construida para determinar algunos aspectos de la estructura del código que usaban los niños permitió establecer dos tipos de códigos: elaborado y restringido. El primero se caracterizó, como señala Bernstein y concordando con los indicadores seleccionados al respecto, como el código que presenta una

mayor riqueza sintáctica que se aprecia en la utilización variada de adjetivos y adverbios, y el uso de oraciones complejas y concordantes; este tipo de código posee además un mayor nivel de implicaciones lógicas.

El segundo tipo de código se caracterizó por una menor riqueza sintáctica, poco uso de adjetivos y adverbios, y, especialmente, falta de oraciones complejas. Como establece Bernstein, este código se identifica además por ser básicamente descriptivo y tangible.

3. De la muestra estudiada (239 relatos) se encontraron 138 casos que corresponden al uso del código restringido. El porcentaje más alto pertenece a la clase Baja-Baja: 73 por 100. También se encontró un porcentaje importante de casos del código restringido en la clase Baja, equivalente al 59 por 100.

4. Al hacer el análisis de los distintos indicadores que se utilizaron para establecer el tipo de código, se observa que aquellos que se refieren al «tipo de oraciones (simples o complejas)», «uso de adjetivos» y «uso de adverbios» presentaron los porcentajes más altos de casos donde se muestra la presencia de un código restringido.

5. La asociación presentada entre las variables clase social y código sociolingüístico permite establecer que la clase se constituye en una variable explicativa del uso de un código de comunicación específico.

Bernstein establece al respecto, que la inteligencia potencial de los niños de clase Baja y Media es equivalente, sin embargo, existe diferencia dentro de los modos de comunicación lingüística entre los miembros de las diferentes clases sociales.

6. Aun cuando la asociación existente entre los modos de socialización imperante en las familias y el uso de un código de comunicación por parte de los niños no es muy marcada, es posible decir que los tipos de código utilizados tienen relación con los sistemas familiares.

7. La relación observada entre la estructura de roles imperante en las familias y el código que usan los niños, hace posible plantear que los tipos de código tienen relación con las estructuras de roles que se legitima y que se asume en las familias.

Bernstein plantea, además, que las formas de comunicación se organizan de manera diferente según sea el tipo de familia; señala, también, que estas formas o sistemas de comunicación influyen, entre otros aspectos, en el desarrollo lingüístico de sus miembros.

8. En consecuencia, los antecedentes aquí expuestos, unidos a los planteamientos teóricos ya señalados, permiten validar los aspectos centrales de la tesis de B. Bernstein, referida al desarrollo y uso de códigos específicos de comunicación.

9. Finalmente, se señala la necesidad de reafirmar el estudio del lenguaje del niño, destacando la importancia de los procesos de internalización cultural y, muy especialmente, de los planteamientos de Bernstein.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1973): *La Construcción Social de la Realidad*. B. Aires, Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1973, 1990): *Class Codes and Control*. (Vols. I, II, III, IV.) London, Routledge and Kegan Paul.
- (1985): «Clases Sociales, Lenguaje y Socialización», en *Revista Colombiana de Educación*. 15, 1.º semestre. Bogotá.
- BRALIC, S. y LIRA, M. (1983): «Lactantes Chilenos Marginales, Aspectos Psicosociales de la Infancia Marginal en Chile». Santiago de Chile.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona, Alianza.
- DAVIS, K. (1964): *La Sociedad Humana*. Tomo I. Buenos Aires, EUDEBA.
- FERNÁNDEZ MATEO, F. (1992): «Informe Final Proyecto Fondecyt». SÁNCHEZ, X. y VILLARROEL, G. 90-1282. Santiago de Chile.
- FLIP, J. (1987): «El Párvulo Chileno y los Requerimientos de su Desarrollo». Ponencia Seminario *Desarrollo Infantil y Pobreza*. Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile.
- MONTENEGRO, H. (1979): «Carencias o Deficiencias Socioculturales». Ponencia *Simposio Regional de Pobreza Crítica*. CEPAL-UNICEF. Santiago de Chile.
- RONDAL, J. (1983): *Lenguaje y Educación*. Barcelona, ed. Médica y Técnica.
- SÁNCHEZ, X. (1988): «Pobreza, Lenguaje y Modernismo Individual». Tesis de Post Grado Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- SÁNCHEZ, X.; VILLARROEL, G. y DENNIS, E. (1989): «Metodología para la estimulación del lenguaje en Niños Deprivados Socioculturalmente». *Documento de Trabajo*. UPLACET-JUNJI. Valparaíso, Chile.
- SÁNCHEZ, X. y VILLARROEL, G. (1990): «Código sociolingüístico y rendimiento Escolar», en *Avances de Investigación*. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.