

# **APROXIMACION PSICOSOCIOLOGICA A LA COMPLEJIDAD DEL LENGUAJE ORAL**

**Salvador Alemán Méndez - Isabel Ruiz de Francisco**

*(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)*

## **RESUMEN**

Realizamos un estudio de los diferentes aspectos o puntos de vista con los que se puede y debe estudiar el lenguaje oral. Concluimos que se trata de un tema tan complejo que ,para comprenderlo bien, hay que estudiarlo de forma interdisciplinar (Psicología, Sociología, Historia, Geografía, etc.) ya que la Lingüística, por sí sola, no podría explicar satisfactoriamente todos los aspectos que abarca este tema.

## **ABSTRACT**

A report is being carried out considering the different aspects or viewpoints through which the oral language can be and must be studied.

In conclusion, it considers a complex theme which must be understood completely and it therefore be studied by the different sciences in common such as (Psychology, Sociology, History, Geography, etc.), as Linguistics itself would not be able to explain satisfactorily all the aspects studied in this theme.

## 1.- El lenguaje desde una perspectiva psicológica

Según J. Mayor (1983), el lenguaje en su conceptualización es aún más complejo que el propio de la comunicación. El término “lenguaje” es usado como sinónimo de conducta lingüística en muchas de las ciencias humanas y, por supuesto, en las ciencias psicológicas y sociales.

Esta “conducta lingüística” se puede articular en tres dimensiones fundamentalmente:

a) La actividad de los sujetos (Leontiev, 1976) que se manifiesta en la producción del lenguaje y en la comprensión del mismo. Estas dos dimensiones incluyen tanto el procesamiento y manejo de reglas (Lachman, 1979) como la respuesta resultante de ese procesamiento y el tipo de condicionamiento.

b) El sistema lingüístico incluye dos componentes básicos que dicen referencia a la doble articulación del lenguaje (Martinet, 1969), e incluye también dos sistemas interdependientes, la sintaxis y la semántica, que hacen referencia a la cadena sintagmática y a la realidad.

c) El contexto que se articula en dos líneas, una que engloba los contextos lingüísticos e interactivos, y otra que abarca desde el contexto personal (Tyler, 1979) a la situación o marca intersubjetiva (Markova, 1978).

A todo ello hay que añadir que la conducta lingüística viene enmarcada en coordenadas básicas de tipo biológico (Luria, 1980) y en condiciones socioculturales (Giles *et alii*, 1980); además de las funciones de la comunicación (Mayor, 1977) y el pensamiento (Mayor, 1980).

El discurso, aparentemente sencillo, que produce un sujeto en un momento y lugar determinados es el resultado del manejo de ese complejo sistema lingüístico; pero hoy se apunta más lejos, cuando se tiende a integrar el concepto de competencia lingüística en el concepto más amplio de competencia comunicativa. No se puede considerar la competencia lingüística como el dominio de los diversos códigos lingüísticos de un pueblo que hable el mismo idioma (Hymes, 1972), ni basta con yuxtaponer a la competencia lingüística el componente pragmático del lenguaje, que le ayuda a adecuar a las circunstancias la competencia lingüística (Wunderlich, 1970).

Wunderlich critica a los que identifican competencia con competencia gramatical, y afirma que lo que ocurre en la mente humana cuando se formulan locuciones es diferente de los supuestos de la gramática generativa.

Es más, desde diversas perspectivas se llega a decir que la competencia lingüística no basta para dar cuenta, no ya del uso del lenguaje, sino ni siquiera de su propia estructura.

Sí coinciden muchos autores en reconocer que la adquisición y el uso del lenguaje dependen del contexto, de las necesidades de comunicación, de la si-

tuación interactiva, de la estructura social y de las exigencias retóricas y hermenéuticas del discurso (Dittmar, 1976).

Para comprender el lenguaje, por lo tanto, es necesario comprender primero las variables que sobre él interactúan.

## **2.- Influencia de las variables históricas y geográficas en el lenguaje hablado**

Los historiadores de la lengua han destacado la influencia de los elementos históricos y geográficos en la evolución y configuración de la forma de hablar de los habitantes de un pueblo (Menéndez Pidal, 1981). El que se viva en el monte o en la costa, en lugar agreste e incomunicado o en un nudo de comunicación, en el interior o en la frontera, etc., son circunstancias determinantes en la expresión de la gente (Collado, 1978); de igual modo, el índice de emigración - inmigración, las guerras, el tipo de colonización, estructuras de poder, etc. influyen en la forma de hablar de los diferentes grupos humanos. Así contamos en la actualidad con mapas lingüísticos que coinciden con la situación geográfica y la evolución histórica de esas comarcas o regiones (Lapesa, 1981).

La forma de hablar los canarios es un caso particular de lo dicho hasta aquí. En el análisis de su forma de expresarse, se encuentran como factores determinantes desde el punto de vista histórico, el predominio de andaluces entre los conquistadores o la presencia galaico-portuguesa; desde el elemento geográfico, el hecho de ser islas de paso, con el trasiego con América española o la permanencia de voces guanches (Lapesa, 1981).

## **3.- Influencia en la expresión lingüística oral de las variables psicológicas**

Lingüistas, psicólogos y sociólogos coinciden en que los condicionamientos psicológicos y sociales influyen en la lengua y en la expresión oral de los sujetos.

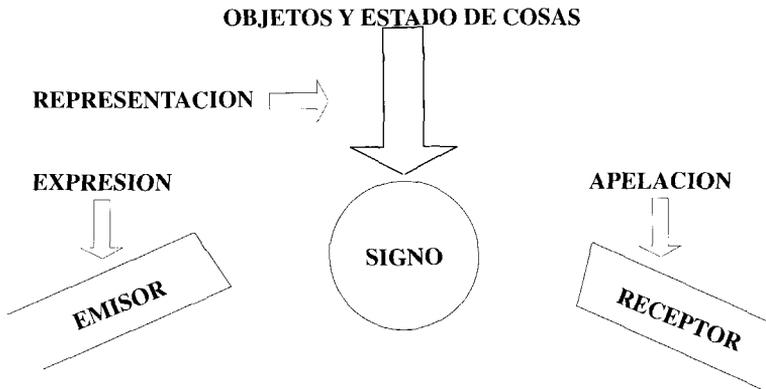
### **3.1.- El lenguaje: un sistema dentro de la estructura psíquica de la persona**

La expresión lingüística no es pura repetición de sonidos aprendidos. En el lenguaje humano influyen, sin duda, también las características personales del hablante tanto de tipo cognitivo como de tipo afectivo y motivacional.

El mismo Sapir afirma que el lenguaje es un método exclusivamente humano, no basado en el instinto, para comunicar ideas, sentimientos y deseos, por medio de un sistema de símbolos libremente establecidos (Sapir, 1970).

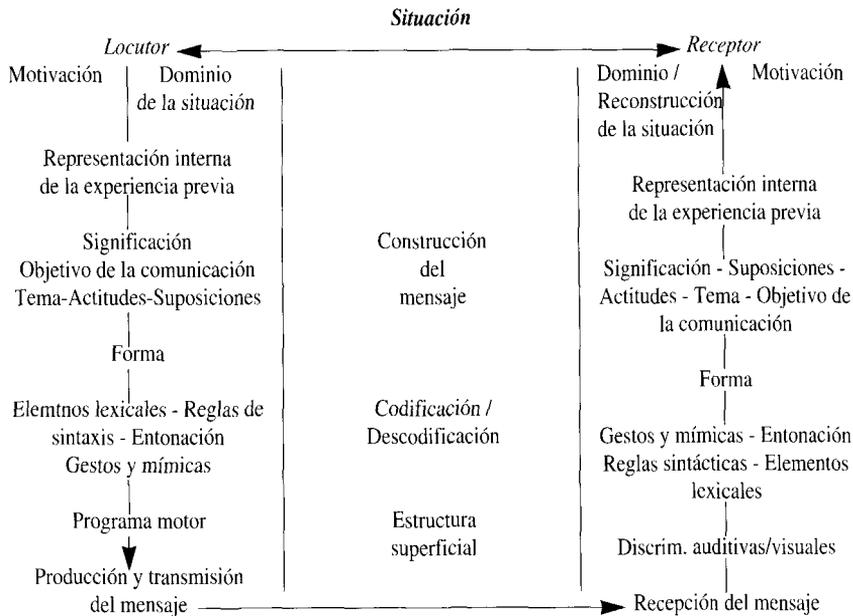
Bühler (1976), aunque no coloca el símbolo lingüístico en la zona interior

del ser humano, como hace Saussure; sin embargo, su Organon-Modell ayuda a comprender el signo lingüístico en el complejo de relaciones psicológicas en que se sitúa. He aquí el esquema:



(K. Bühler, *Teoría del lenguaje*, Madrid, 1976, 28)

De la compleja incidencia del mundo psíquico del sujeto a la hora de la expresión lingüística oral da idea G.Wells (1976) al exponer el “Modelo de la situación de la comunicación lingüística”:



(G.Wells, Modelo de la situación de comunicación lingüística, en *Describing Children's Linguistic Development*, 1976, 3)

Según esa tabla, un enunciado parte de la motivación de un sujeto que le lleva a actuar con otro para alcanzar un objetivo que tiene que ver, lógicamente, con la situación en la que se encuentra el individuo y la manera en que percibe esa situación. Objetivo y situación dependen de la representación del mundo que ha construido el locutor en función de su experiencia. A partir de ahí, formula una “intención significativa” que desea que comprenda el receptor.

Los componentes de esa intención serían: objetivo (finalidad de la comunicación), tema (el contenido), actitud (ante el tema y ante el receptor), suposiciones (acerca de la actitud del receptor y de lo que puede saber del tema).

Por tratarse de una comunicación oral va codificada en palabras (elementos léxicos), en estructuras sintácticas, con entonación y acompañadas, casi siempre, con gestos y mímica.

De todo esto se desprende una consecuencia lógica: el lenguaje humano implica consigo a la persona del sujeto, su personalidad, su pensamiento, etc.

### **3.2.- Lenguaje y pensamiento**

Existe relación entre pensamiento y lenguaje. Lo que no está definido con exactitud es su relación de primacía, aunque se conceda a ambos la categoría de estrato psíquico diferente y autónomos.

El pensamiento capta la realidad y el lenguaje la transmite fónicamente, insistirá Collado (1978), pero ¿se le concede primacía al pensamiento sobre el lenguaje? o más bien ¿hay que limitarse al aserto de aceptar un monismo lenguaje-pensamiento? (Schaff, 1967).

Jenkins (1969) plantea el problema y lo reduce a cuatro alternativas:

- 1º.- El pensamiento depende del lenguaje (Humboldt, Sapir, Whorf, etc.)
- 2º.- El pensamiento es lenguaje (Muller y, en algún sentido Watson)
- 3º.- El lenguaje depende del pensamiento (Piaget)
- 4º.- El lenguaje y el pensamiento están en interdependencia (Vigotsky)

Si prescindimos del tema de la primacía del pensamiento o lenguaje, existe acuerdo generalizado en cuanto a que una función básica del lenguaje consiste en la potenciación del pensamiento y que, a su vez, el lenguaje depende — dejando a un lado de forma exclusiva o no — del pensamiento y de las estructuras y procesos cognitivos (Langer, 1936).

Pensamiento y Lenguaje tienen entre sí una relación de interdependencia (Vigotsky, 1962; Mayor, 1980).

M.E. Poole (1979) encuentra, en niños de primer grado, relación significativa entre dificultades del lenguaje y la inteligencia global.

### **3.3.- Lenguaje y personalidad**

De la misma manera que se afirma la interrelación lenguaje - pensamiento,

así también se cree que, a la hora de expresarse, se implica la personalidad del hablante y se modifica, de alguna forma, su expresión lingüística.

Así se desprende claramente de los cuadros citados de Bühler y Wells, cuando hablan de la actitud del “parlante” y, por tanto, de su control emocional, su mayor o menor grado de paranoidismo (suposiciones y situación), de su mayor o menor grado de introversión-extraversión, etc.

Aunque todavía no esté bien determinada la forma y grado de influencia de los factores psicológicos en los patrones lingüísticos, sí se puede convenir en que la personalidad influye de alguna manera en la evolución y características del lenguaje (Mayor, 1983).

Así Jawande (1970) insiste en la incidencia del factor extraversión en la “performance” lingüística. Meisels (1976) desarrolla la influencia de la ansiedad de los sujetos en el lenguaje, Roberts (197) en sus estudios experimentales concluye que los sujetos deprimidos presentan una menor productividad verbal que los sujetos de control.

J. Mayor, al aludir a la tesis de Markel (1975) de que la conversación se reduce a un mero intercambio de pensamientos a través de palabras y/o gestos y/o movimientos corporales, añade que habría que ampliar esa definición dando cabida además a un intercambio de sentimientos, motivaciones, expectativas y actitudes (Mayor 1983). Ello supone, por tanto, la inclusión de la personalidad del sujeto en su expresión lingüística.

### **3.4.- Lenguaje, sexo y raza**

Otras de las variables con las que se ha trabajado en las investigaciones psicolingüísticas son las de sexo y raza, a veces estableciendo comparaciones del lenguaje de las mujeres con el de los hombres y a veces estudiando la interacción de sexo - clase social o sexo - raza.

En cuanto al sexo se han obtenido las siguientes conclusiones básicas: en los patrones de codificación como son la estructura del lenguajes, la elaboración, el uso proposicional y pronominal e incluso en disrupciones en el lenguaje existe discriminación significativa a favor de los varones en comparación con las mujeres en una muestra de sujetos de 16 años (Poole, 1979). Sin embargo no se logra probar significativamente la hipótesis de que las mujeres hablen más, hablen más deprisa, dejen más frases sin terminar o que se expresen de forma más simple a la hora de conceptualizar (L. Brotherton y R.A. Penman, 1977).

Tampoco existe diferencia significativa en trastornos del habla entre niños y niñas en etapa preescolar (D. Kastelova, 1978).

Respecto a la variable raza, los estudios experimentales se han centrado fundamentalmente en la comparación entre blancos y negros de EE.UU.

Así, en los niños de preescolar y en cuanto al éxito en tareas de lenguaje influye más la diferencia social o de nivel de inteligencia que el hecho de ser

blanco o negro.

Esos mismos niños de preescolar tampoco se diferencian en las dificultades para adquirir el lenguaje, aunque en los negros se describe la ausencia de la categoría semántica nominada por Browns "recurrencia" (Mallory y Darwin, 1978).

En lo relacionado con la productividad en la conversación, se observa mayor productividad en los sujetos cuando hablan a miembros de su propia etnia que cuando hablan blancos a negros o negros a blancos (Terrell *et alii*, 1977).

De cara a la fluidez verbal y estableciendo comparación entre universitarios blancos y negros, aparecen significativamente superiores los blancos a los negros (Irwin, 1979).

## **4.- Influencias de las variables sociales**

De igual manera que se conviene en la influencia de las variables psicológicas en los patrones lingüísticos, se acepta que los factores sociales afectan al uso del lenguaje. Markel (1975) lo resume cuando dice que la conversación es, por definición, un fenómeno socio-psicológico.

### **4.1.- Lenguaje y contexto social**

Desde 1923, con la teoría etnográfica del lenguaje de Malinowsky, hasta los sociolingüistas de la década de los 70 (Giglioli, 1963; Hudson, 1980) se viene insistiendo en la función social del lenguaje, en la importancia del contexto social y en la determinación social del uso lingüístico (Labov, 1966).

Los paradigmas vigentes actualmente en la psicolingüística consideran el lenguaje como la comunicación verbal en un contexto que incluye, lógicamente, la interacción social (Salzinger, 1979).

Cada día existe acuerdo más amplio en considerar como básica la dimensión social del lenguaje, en el sentido de afirmar que la conducta lingüística se encuentra en dependencia de los procesos comunicativos e interactivos (Mayor, 1980).

La conducta verbal no se reduce actualmente a una respuesta, fruto exclusivo de la competencia estrictamente lingüística del sujeto, sino que incluirá, entre otros elementos, la competencia comunicativa (Wunderlich, 1970; Gleason y Weintraub, 1978) y el papel decisivo del contexto y especialmente del social, en el que se ha desarrollado y ejercitado el lenguaje (Halliday, 1978).

No se trata solamente de admitir que el lenguaje, una vez dominado, se utiliza en un contexto social sino de algo más: si se quiere entender el lenguaje en su génesis, naturaleza y función habrá que considerarlo en un contexto social e interactivo (Mayor, 1983).

Todo ello lleva a la conclusión inevitable de que quien desee investigar sobre el lenguaje humano no podrá olvidar nunca su medio social.

#### **4.2.- La tesis de Bernstein**

Al hablar de la incidencia de lo social en el lenguaje destaca, a pesar de lo polémico de sus tesis, la posición de Bernstein.

El pensamiento de Bernstein viene a sintetizarse en la idea de que la impermeabilidad del sistema escolar para los sujetos procedentes de los medios más populares viene dada por el hecho de que el lenguaje del niño de la clase obrera, al usarlo en medio escolar, se convierte en serio obstáculo para su integración en la escuela y consiguiente éxito escolar.

Ello no ocurre con los niños de clases acomodadas porque las exigencias lingüísticas escolares están más de acuerdo con su lenguaje cotidiano (Bernstein, 1960). Acusan a la escuela de adoptar una norma lingüística de inspiración burguesa, creando con ello serias dificultades a los niños provenientes de las clases populares.

La tesis fundamental de Bernstein se expresa en los términos siguientes:

**1º.-** En oposición a la tesis de Jensen (1969) de que los potenciales intelectuales heredados varían según la raza y la clase social, Bernstein afirma que la inteligencia potencial de los niños de la clase obrera y de la clase burguesa es equivalente.

**2º.-** El medio de expresión de la inteligencia, que en la mente de Bernstein es la *propensión a mantener cierto tipo de relación con los objetos y el mundo circundante desde un punto de vista intelectual*, es fruto de aprendizaje y viene determinado fundamentalmente por el contexto educativo y el tipo de lenguaje que en él es utilizado. Los medios de expresión cognitivos, por tanto, varían según la clase social en la medida en que varían los contextos educativos y el lenguaje.

**3º.-** De ello va a depender el éxito o el fracaso escolar ya que la escuela explicita y elabora por medio del lenguaje ese modo de expresión cognitivo.

**4º.-** La orientación cognitiva, los medios de comunicación y el tipo de lenguaje desarrollado y exigido por la escuela corresponden a los desarrollados por las clases burguesas.

**5º.-** Los fracasos escolares de los niños de la clase obrera no son debidos fundamentalmente a déficit intelectual, sino más bien a las dificultades de integración en un medio escolar cuyas orientaciones intelectuales y el modo de comunicación lingüística les resultan extraños. Dichas dificultades son acumulativas durante el progreso escolar.

**6º.-** En este sentido las clases sociales se diferencian según el acceso al poder de decisión, según el contexto educativo que se ofrece para el desarrollo del niño, según los medios de comunicación y especialmente la comunicación lingüística que se establece entre los miembros de los grupos sociales y según el uso privilegiado de ciertos medios de comunicación, que influyen en la orientación cognitiva del niño, especialmente en la escuela.

**7º.-** Cuando Bernstein habla de producciones verbales en las distintas clases

sociales evita establecer una valoración de cara a una definición del desarrollo del lenguaje como mejor o peor.

Al afirmar que los niños de clase obrera elaboran progresivamente un sub-sistema lingüístico distinto al de la clase burguesa, nos remite a la noción de código. El código lingüístico no se refiere a una forma de hablar o a una simple variante a nivel de lenguaje, sino más bien nos lleva a estructuras más profundas que transmiten subculturas. No es lo mismo código que variante del lenguaje. La variante del lenguaje representa un conjunto de elecciones lingüísticas asociadas a un contexto situacional particular. Lo que indica, sin embargo, la existencia de un código restringido o elaborado, es la frecuencia de las variables del lenguaje restringido o elaborado en los contextos principales de socialización. Para poder determinar si se trata de un código restringido o elaborado es necesario examinar las formas lingüísticas utilizadas en varios contextos.

Dichos códigos vienen caracterizados por aspectos que se pueden agrupar en tres categorías: aspectos psicolingüísticos, aspectos sociolingüísticos y aspectos cognitivos.

En los aspectos psicolingüísticos el código restringido frente al elaborado se caracteriza por frases cortas, simples, a veces, inacabadas y con pobreza sintáctica, con uso rígido de conjunciones, adjetivos y adverbios más comunes. Utiliza frecuentemente frases hechas. En el campo de las significaciones es un lenguaje predominantemente de significaciones implícitas y con un simbolismo elemental, descriptivo y visual.

Es fácil predecir el léxico o la sintaxis que suelen utilizar los usuarios del código restringido. Las características de los códigos restringidos y elaborados los resume así Rondal (1980):

*Principales características de los códigos restringido y elaborado*

	<i>Aspectos psicolingüísticos</i>	<i>Aspectos sociolingüísticos</i>	<i>Aspectos cognitivos</i>
<b>Código restringido</b>	-Sintaxis muy predecible -Alta frecuencia de secuencias sociocéntricas Particularismo de los significados y dependencia del contexto situacional. -Universalismo de los medios formales.	-Traduce la solidaridad del grupo y refuerza la identificación social	-Bajo nivel de implicación lógica. -Instrumento mediocre para la formulación del pensamiento y la planificación del comportamiento.
<b>Código elaborado</b>	-Sintaxis poco predecible -Alta frecuencia de secuencias egocéntricas Universalismo de los significados e independencia del contexto situacional. -Particularismo de los medios formales.	-Medio de expresión y de realización individual y personal	-Alto nivel de implicación lógica. -Instrumento eficaz para la formulación del pensamiento y la planificación del comportamiento.

(J.A. Rondal, *Lenguaje y educación*, 1980, 80)

La diferencia fundamental en el área del lenguaje entre el niño de clase obrera y clase burguesa está en que el de clase obrera elabora un código restringido, mientras que los de procedencia burguesa conocen el código restringido que utilizan en ciertos contextos situacionales y, además, disponen ordinariamente del código elaborado.

La crítica de la tesis de Bernstein implica la complejidad de la verificación de sus afirmaciones. Ello conlleva a reconocer la validez sólo a aquellos aspectos que han sido objeto de validación empírica, como veremos luego. A nuestro entender su mérito principal está en haber planteado con claridad el problema, aunque su teoría en conjunto comporte numerosas insuficiencias y limitaciones.

Rosen (1972) indica que el concepto de clase social necesita una mejor elaboración. En cuanto al problema de la naturaleza de las diferencias lingüísticas en las clases sociales se establecen principalmente las siguientes críticas: la descripción lingüística de los códigos restringidos y elaborados es poco técnica; el análisis lingüístico de los códigos es insuficiente y aunque algunas características son objetivas y cuantificables otras revisten cierta ambigüedad; desde el punto de vista metodológico se le imputa no haber variado las pruebas, las situaciones de test, ni el grado de exigencia sobre aprendizajes verbales, ni haber estudiado el lenguaje en su contexto real. Queda la duda de si en otras situaciones las diferencias observadas según la clase social podrían atenuarse o desaparecer (Baratz, 1970; Labov, 1972). El que en otros contextos sociales se atenúen o desaparezcan diferencias no contradice, según Bernstein, su teoría, ya que él reconoce que la clase burguesa en ciertas ocasiones puede utilizar el código restringido. En cualquier caso su teoría necesita verificarse en otras situaciones y con mayor variedad de actividades lingüísticas.

Algunos autores (Quay *et alii*, 1977; Posner y Saltz, 1974) intentan demostrar que las diferencias, según la clase social, son debidas, no a la competencia lingüística, sino a la producción verbal. Si se llegara a probar, quedaría en entredicho la afirmación de que el lenguaje de la escuela constituye un serio obstáculo para el éxito escolar.

Se le imputa a Bernstein mantener de alguna forma la tesis de déficit intelectual y lingüístico en los niños de clases socioeconómicas bajas, ya que presenta el código restringido como una especie de negativo del elaborado (Jensen, 1969; Deutsch, 1965; Deutsch *et alii*, 1968). El autor se defiende (Bernstein, 1973) precisando que ningún código es superior, pero que el código elaborado se ha convertido en la norma exigida por la sociedad y por la escuela, lo que facilita el éxito social.

La intuición de Bernstein, probada en parte, constituye, al menos, una espléndida hipótesis de trabajo (Baratz, 1970).

### 4.3. Resultados de los trabajos experimentales a partir de las diferencias socioeconómicas

Bernstein (1975) encuentra que los adolescentes y jóvenes de la clase obrera obtienen calificaciones inferiores a los de la clase burguesa en los test verbales de inteligencia y, sin embargo, no existen diferencias entre ellos en pruebas de inteligencia no verbal como las Matrices de Raven.

Se clasifica más bajo a los niños de preescolar de clase baja que a los de clase media en pruebas de lenguaje académico (Poole, 1979). Se encuentra correlación significativa entre dificultades del lenguaje y el fracaso escolar en adolescentes.

Se afirma, efectivamente, que existen diferencias lingüísticas entre los sujetos de clase alta y baja (Bernstein, 1975; Lawton, 1964; Aram, 1975). Mientras Deutch (1963) observa que las diferencias lingüísticas según la clase social son más marcadas con el aumento de la edad, Esperet (1972) concluye que las diferencias formales en la expresión escrita en adolescentes franceses procedentes de distintos medios sociales de primer curso de enseñanza secundaria han desaparecido al finalizar la secundaria.

Posner y Saltz (1974) obtuvieron resultados indicadores de que las diferencias lingüísticas según la clase social apuntan hacia la producción verbal y no hacia la comprensión. Obtuvieron resultados comparables a ellos Quay, Matthews y Schwarzmüller (1977). En sujetos de 16 años, los de clase socioeconómica alta utilizan mejor los patrones de codificación (estructuras del lenguaje, elaboración, uso de la proposición y del pronombre) y también utilizan más interrupciones en el lenguaje (Poole, 1979). En niños de 11 años no existen diferencias en las elecciones léxicas, en frases subordinadas y sintagmas verbales (Ewards, 1976). En niños en etapa preescolar aparecen superiores los de clase alta a la hora de imitar el habla (Chen, 1973) y los niños de clase baja tienen más rasgos explícitos que los provenientes de clase media, en quienes abundan más los rasgos implícitos (Buck, 1974).

En estudios experimentales de predictibilidad, es más fácil predecir cómo completaría una frase un sujeto de clase trabajadora que un sujeto de clase media (Poole, 1972).

A la vista de lo anteriormente reseñado y de nuestra investigación en el mismo sentido en el área de Las Palmas (Alemán, 1984), nuestra posición es contundente: el lenguaje, y más en concreto el oral, es de tal complejidad que difícilmente puede ser abordado con acierto desde una sola disciplina.

Lingüistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, antropólogos, etc. tendrán que decir una palabra a la hora de armonizar una respuesta que explique, de una forma satisfactoria, todo aquello que hace referencia al tema del lenguaje oral que, paradójicamente, se está utilizando a diario.

## BIBLIOGRAFIA

**ALEMAN MENDEZ, Salvador**, (1984), *Análisis psicosociológico de la expresión lingüística en niños de Las Palmas de Gran Canaria*, **Memoria de Licenciatura**, La Laguna.

**ARAM, D.**, (1975), *Code in context: the descriptive speech of seven years old children*, Institut d' education, Universidad de Londres.

**BARATZ, J.**, (1970), *Teaching reading in an urban Negro school Sistem*, Chicago: Markhans.

**BERNSTEIN, B.**, (1960), *Langage and social class*, **British Journal of Sociology**, **II**, 271-276.

**BERNSTEIN, B.**, (1973), *Education cannot compensate for society*, **School and society: A sociological reader**, London University, 61-66.

**BERNSTEIN, B.**, (1975), *Lengage et classes sociales*, Paris.

**BROTHERTON, P.**, y **PENMAN, R.A.**, (1977), *Comparison of some characteristics of male and female speech*, **Journal of Social Psychology**, **103** (1), 161-162.

**BUCK, M.**, (1974), *et alii*, Social class differences in the acquisition of school language, *Merril Palmer Quarterly* 20 (3), 205-220.

**BUHLER, K.**, (1976), *Teoría del lenguaje*, Madrid.

**COLLADO, J.A.**, (1978), *Fundamentos de lingüística general*, Madrid.

**CHEN, SHOO-MAY**, (1973), *A study on the relationship between the socioeconomic level and preschool childrens ability to initiate and to comprehend speech*, **Bulletin of Educational Psychology**, **6**, 113-120.

**DEUTCH, M.**, *et alii*, (1968), *Social class, race and psychological development*, Nueva Yorck.

**DEUTCH, M.**, (1963), *The disadvantaged child*, Nueva York.

**DITTMAR, N.**, (1976), *Sociolinguistics: A critical survey of Theory and Aplication*, London.

**EDWARDS, J.A.**, (1979), *Social class differences and the identifications of sex in children's speech*, **Journal of child Language**, **6**, (1), 121-127.

**ESPERET, E.**, (1972), *Liaison entre le langage écrit d'élèves determinades et certaine caroclevi-sitique deleur milieu social d'origine*, **Bulletin de Psychologique**, **26**, 428-493.

**GESHAFT, H.L.** y **HIRT, M.** (1974), *Language differences between black children and white children*, **Developmental Psychology**, **10**, (3), 451-456.

**GIGLIOLI, P.P.**, (1973), *Linguaggio e Societa*. Bologna.

**GILES, H.R.**, **ROBINSON, W.** y **SMITH, P.M.**, (1980), *Language Social Psychological Perspectives*, Oxford.

**GLEASON, J.B.** y **WEINTRAUB, S.**, (1978), *Language Social Psychology*, **Children's Language**

ge, N.York.

**HALLIDAY, M.A.**, (1978), *Language and Social Semiotic. The social interpretation of Language and Meaning*, London.

**HUDSON, R.A.**, (1980), *Sociolinguistics*, Cambridge

**HYMES, D.**, (1972), *Directions in Sociolinguistics.*, Rinerhardt.

**IRWIN, R.B.**, (1977), *Judgments of vocal quality, speech fluency, and confidence of southern black and white speakers*, **Language and Speech**, **20**, (3), 261-266.

**JAWANDE, J.S.**, (1970), *Personality and verbal conditioning*. **Journal of Experimental Psychology**, **2**, 22-24

**JENKINS, J.J.**, (1969), *Language and thought*, Merril.

**JENSEN, A.R.** et alii, (1969), *Environment, heredity and intelligence*. **Reprint Series**, Harvard.

**KASTELOVA, D.**, (1978), *Intersexual differences in school childrens speed disorders*, **Psychologia and Patopsichologia Dietata** **13**, (96), 479-505.

**LABOV, W.**, (1972), *The study of Language in its social contexts*. **Harmmandeswrth**, Penguins Books, London.

**LABOV, M.**, (1966), *The effect of social mobility on linguistic behavior*. **Sociological Inquiry**, **36**, 186-203.

**LACHMAN, R.**, (1979), *Cognitive Psychology and Information Processing. An Introduction*, Hillsdale.

**LANGER, S.**, (1936), *Philosophy in a New Key*, Cambridge.

**LAPESA, R.**, (1981), *Historia de la lengua española*, novena edición, Madrid.

**LAWTON, D.**, (1964), *Social class language differences in group - discussions*, **Language and speech**, **7**, 182-204.

**LEHRER, A.**, (1974), *Semantic fields and lexical Structures*, Amsterdam.

**LEONTIEV, A.A.**, (1976), *Speech norm as social norm*. **International Journal of Psycholinguistics**, **2**, (49), 49-53.

**LURIA, A.R.**, (1963), *Speech development and the formulation of mental processes*, N.York.  
- (1980), *Fundamentos de neurolingüística*, Barcelona.

**MALLORY, Y.C.** y **DARWIN, L.**, (1978), *Sequential features of black child language*. **Language, Speech and hearing services in the schools**, **9** (4), 204-209.

**MARKEL, N.N.**, (1975), *Organization of Behavior in Face-to-face Interaction*, The Hague.

**MARKOVA, I.**, (1978), *The social context of language*, Chischester.

**MARTINET, A.**, (1969), *Elementes de Linguistique générale*, Paris

- MAYOR, J., (1979), *La ambigüedad ¿un nuevo paradigma?* **Informes del departamento de Psicología general**, **1**, (2), 121-126.
- (1980), *Pensamiento y lenguaje*, **Psicología general**, **II**, 1, 283-299.
- (1983), *Interacción, comunicación y lenguaje*, **Rev. de Psicología general aplicada**, 2, 38.
- MEISELS, M., (1967), *Text anxiety stress and verbal behavior*, **Journal of consulting Psychology**, **31**, 557-582.
- MENENDEZ PIDAL, R., (1981), *Orígenes del español*, tercera edición, Madrid.
- POOLE, M.E., (1972), *Social class differences in language predictability*, **British Journal of Educational Psychology**, 42 (2), 127-136.
- POSNER, J. Y SALTZ, E. (1974) *Social class conditional Communications and egocentric speech*, **Developmental Psychology**, **10**, 764-771.
- QUAY, L. et alii, (1977), *Communications encoding and decoding in children froms different socioeconomic and social groups*, **Developmental Psychology**, 13, 415-416.
- RONDAL, J.A., (1980), *Langage et éducation*, Bruselas.
- ROSEN, H., (1972), *Language and class. A critical loock at the theories of B. Bernstein*, Bristol.
- SALZINGER, K., (1979), *Ecolinguistic: A radical behavior theory approach to language behavior*, *Hilldale*, 109-126 (**Psycholinguistics Research: implications and applications**).
- SAPIR, E., (1956), *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, Porrúa, México.
- SCHAFF, A., (1967), *Lenguaje y conocimiento*, México.
- TERREL et alli. (1977), *Language productivity of black and white children in black versus white situations*, **Language and speech**, **20**, (4), 377-383.
- TYLER, S. A., (1979), *The said and the unsaid*, N. York.
- VIGOTSKY, L.S., (1962), *Thought and Language*, Cambridge.
- WUNDERLICH, D., (1970), *Die rolle der Pragmatik in der Linguistik*, **Der Deutschunterricht**, **22**, (4), 5-41.