

EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA: APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

ROSARIO PORTILLO MAYORGA
Universidad de Cantabria

RESUMEN

El objetivo de este artículo es subrayar la necesidad de corregir, enseñar y estimular una escritura correcta del español desde la enseñanza primaria a la Universidad. Partimos de que el profesor de lengua materna no puede “enseñar lengua” sino que, además, ha de crear las condiciones necesarias para que ésta se desarrolle espontáneamente en sus alumnos y, al mismo tiempo, corregir faltas, omisiones, errores y estilo. Del corpus total fueron analizadas en detalle dos variables: desviaciones gramaticales y complejidad sintáctica y éstas se correlacionaron con las desviaciones -incluidas las repeticiones innecesarias- y las faltas de ortografía.

La principal conclusión es que en el último curso de E.G.B. los errores y las omisiones persisten. Esto indica la necesidad de programar la enseñanza de la composición escrita desde los seis a los dieciocho años; atendiendo no sólo a las faltas de ortografía sino a las cuestiones gramaticales que incluyen la comprensión y la coherencia. La lengua escrita manifiesta que, en el inicio de la E.S.O., los estudiantes aún no dominan su lengua materna en el nivel gramatical.

PALABRAS CLAVE

Errores gramaticales, desviación, lengua materna, enseñanza secundaria, didáctica de la composición.

ABSTRACT

The objective of this article is emphasizing the need of learning, correcting and stimulating Spanish correct composition writing from secondary education to University. We start from the premise that the teacher of mother tongue cant learn language, he has to create the necessary conditions to this hability have

been developing spontaneously in this pupils, correcting errors and style at the same time (at once).

From a total of 60 linguistic variables, one of the statistically significant variables, grammatical errors, was analysed in detail and correlated with deviation - mainly unnecessary repetitions- and spelling mistakes.

The main conclusion is that at the end of primary education errors and omissions persist. This indicates a need to programme the teaching of composition writing from the age of six to eighteen since the teacher should concentrate not only on orthographical errors but also on grammatical errors involving lack of coherence, which show that the pupil has still not mastered his mother tongue at grammatical level.

KEY WORDS

Grammatical errors, deviation, spanish mother tongue, secondary education, teach composition writing.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objet de souligner la nécessité de corriger, enseigner et, inciter, de l'école primaire jusqu'à L'Université, une écriture correcte de l'espagnol. Nous partons du fait que le professeur de langue maternelle ne doit pas seulement "enseigner la langue" mais qu'il doit aussi créer les conditions nécessaires pour que celle-ci se développe spontanément chez ses élèves, et, en même temps, corriger fautes, omissions, erreurs et style. De cet ensemble on a analysé en détail deux variables: les déviations grammaticales et la complexité syntaxique (en relation aux déviations-répétitions inutiles incluses-et aux fautes d'orthographe).

On en a conclu principalement que en dernière année de collège persistent les erreurs et les omissions. Ceci prouve la nécessité de programmer l'enseignement de la rédaction écrite de 6 à 18 ans, en insistant non seulement sur les fautes d'orthographe mais aussi sur les questions grammaticales qui font partie de la compréhension et de la cohérence.

La langue écrite témoigne qu'en début d'enseignement secondaire, les élèves ne dominent pas encore leur langue maternelle au niveau grammatical.

MOTS-CLÉ

Erreurs grammaticales, déviations, langue maternelle, enseignement secondaire, didactique de la composition.

INTRODUCCIÓN

En la obra de Amado Alonso podemos aprender el rigor unido al desarrollo de métodos científicos y, sobre todo, una concepción del lenguaje como una compleja totalidad de elementos en que se aúnan la fantasía, el sentimiento y la voluntad junto a la estricta significación lógica.

Releyendo sus *Estudios Lingüísticos*¹ he subrayado el párrafo siguiente:

“La lengua poética y la prosa son efusión y representación; la lengua oral, acción. No, claro está, como cuerpos extraños e impenetrables, sino en cuanto a la particularidad respectiva. Ni lo lógico, ni lo afectivo ni lo fantástico pueden faltar en el coloquio... En la poesía y en la prosa, mientras no les añadamos elocuencia, la lengua trata de ajustarse a lo sentido y a lo pensado; en el coloquio, en cambio, busca actuar sobre el interlocutor...” y en consecuencia:

“La función activa del lenguaje, bien conocida en Lingüística general, debe ser también base para estudios filológicos particulares, como la intelectual, la emocional y la poético-imaginativa (1982, 170)”.

De acuerdo con esa idea global de lenguaje en la que lo oral condiciona la escritura y, a la inversa, de forma que se interrelacionan sin ningún tipo de jerarquía y conociendo la necesidad de profundización sobre los usos lingüísticos actuales; aquellos que caracterizan etapas cronológicas del desarrollo, he intentado vincular la tradición filológica española -en la que somos deudores del esfuerzo y las aportaciones didácticas encomiables de maestros como Amado Alonso- al análisis del español como lengua materna en la denominada etapa de transición.

En la lengua materna, como ya decía Humboldt² “el profesor no puede enseñar lengua (competencia lingüística), sólo puede crear las condiciones necesarias para que ésta se desarrolle espontáneamente en sus alumnos, y enseñar corrección gramatical”.

La adquisición de una lengua, como su producción son procesos que tienen lugar en el hablante. Muchas de las diferencias en la capacidad lingüística que manifiestan los niños durante la educación infantil

1. *Estudios de Semiología y Estilística* recogidos en: *Estudios Lingüísticos*. Temas españoles, Ed. Gredos, Madrid 1982 (3ª edición). Es admirable el rigor, actualidad y capacidad pedagógica que manifiesta, por ejemplo, en “Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos” (pág. 161 y ss.). En la cita nº 13 hace hincapié en la importancia didáctica de los oportunos ejemplos en los que aplica la teoría lingüística.

2. Citado por S. P. Corder, 1981, **Error Analysis and Interlanguage**, Oxford University Press, pág. 12.

están interrelacionadas con sus distintos contactos sociales (familia, escuela y sociedad).

El criterio, *desde la etapa escolar*, estaría basado en la descripción de lo que el niño *no comprende o no sabe hacer*. Desde el punto de vista lingüístico los trabajos experimentales que hemos revisado subrayan, en primer lugar, las faltas de concordancia que “pueden desaparecer a los seis o siete años. Sin embargo en español hay estudios recientes que recogen una falta de concordancia gramatical en cada texto analizado. Los informantes eran estudiantes universitarios (Urrutia, 1992).

En segundo lugar empiezan a ser dominadas algunas de las variaciones en el orden de las palabras. O sea, la alteración del orden gramatical correcto no con una finalidad estilística sino como rasgo sintáctico que hace incomprensible lo escrito, persiste en ciertos alumnos hasta una edad tardía.

Respecto a la oración compleja, durante este período, se adquieren estructuras con secuencias extensas de coordinadas y aposiciones. Continúa el desarrollo de construcciones postverbiales y de la subordinación ya que, aunque usan todas las proposiciones, las de mayor complejidad dan lugar a incorrecciones incluso en el lenguaje adulto.

Continúan reflejándose incongruencias en el sistema pronominal sobre todo cuando utilizan de manera generalizada los pronombres reflexivos, demostrativos etc. El uso de los determinantes cuando acompañan a nombres incontables, las omisiones del artículo o delnexo adecuado son incorrecciones frecuentes que, bajo la influencia del aprendizaje del inglés como segunda lengua, persisten en la lengua escrita del adolescente.

Respecto al sistema verbal fundamentalmente encontramos dificultades en el uso de los verbos auxiliares que tienen, en español, una sintaxis y semántica complejas. A partir de los seis años parecen dominadas las distinciones aspectuales aunque el uso correcto de los diversos tiempos verbales no se consolida hasta la enseñanza secundaria.

Como han subrayado los estudiosos del lenguaje el desarrollo lingüístico no ha terminado en la escuela primaria. (López Morales, 1986). Aún tiene que adquirir el escolar un amplio conjunto de procesos gramaticales. Millán Chivite señalaba que debe consolidar el uso de los elementos que unen las oraciones:

“Los nexos representan el último paso decisivo en la construcción oracional. De una parte se matizan las funciones dentro de la oración por medio de preposiciones. De otra, se conectan las oraciones a un nivel superior, el de enunciado, merced a las conjunciones y los pronombres relativos”. (Millán Chivite, F; 1980:83).

En segundo lugar las excepciones en el orden de las palabras que se deben a razones estilísticas de énfasis, afectividad o ironía, etc.

Por otra parte en la oración compleja debe sustituir la yuxtaposición enumerativa por la coordinación y la subordinación. Las relaciones entre la proposición subordinada y el verbo nuclear de la oración, las reglas que rigen el uso de las proposiciones comparativas, el desarrollo de los elementos adyacentes (aposiciones, complementos del nombre) y el uso adecuado de algunas proposiciones, como las temporales y las de relativo, son aspectos sintácticos que desarrolla durante la escolarización.

En nuestro ámbito el término "incorrección gramatical" tiene connotaciones negativas y algunos autores lo han intentado paliar denominándolas "formas restringidas" o "desviaciones". Según Alarcos y Vedenina se deben incluir en esta variable las deficiencias en puntuación, ya que los signos grafémico-prosódicos son signos sintácticos que delimitan las unidades lingüísticas oración y proposición.

En español, como en otras lenguas, es cada vez mayor el interés por la corrección sintáctica y lingüística y son numerosos los manuales de estilo y las obras normativas que prescriben determinadas reglas y proscriben algunos usos³.

Pero en los aspectos normativos el interés se centra en el léxico, la fonética y la ortografía. Las gramáticas se limitan a censurar el dequeísmo, las incorrecciones en el uso de las preposiciones, el laísmo, leísmo o loísmo y las faltas de concordancia.

Desde la etapa escolar se va haciendo evidente la variedad estilística y los alumnos toman conciencia de los patrones de corrección. Este período de desarrollo sociolingüístico y personal es complejo ya que como indica Hart⁴ la toma de conciencia de los rasgos lingüísticos se produce siguiendo las directrices escolares y esto puede afectar a su propia capacidad lingüística.

METODOLOGÍA

Desde 1987 a 1991 realicé un trabajo experimental cuya finalidad global era describir la competencia sintáctica en la etapa de transición.

3. Alvarez, M. Angeles. (1989): Las gramáticas y las normas en **R.S.E.L.**, 19, 2, pp. 435-443.

4. Hart, B. "The use of adult cues to test the language competences of young children". J. Ch. Lang 2, pp. 105-124.

Con esa intención había reunido un “corpus” de doscientas cuarenta composiciones que habían sido realizadas por sesenta alumnos de 8º de EGB. Estos informantes representaban a un universo de trescientos escolares. El estudio de los textos escolares fue organizado en torno a sesenta variables lingüísticas que se iban a relacionar con las variables sociales siguientes: “sexo”, “tipo de escuela”, “nivel sociocultural”, “zona” y “origen”.

Posteriormente, en el curso 1991-92, hice una segunda investigación, con el análisis estadístico correspondiente, de dos variables que denominé “desviaciones gramaticales” y “complejidad sintáctica”.

En la variable “desviaciones gramaticales” incluía los siguientes aspectos:

- a) Segmentación deficiente.
- b) Omisión de categorías oracionales imprescindibles.
- c) Incorrecciones en el uso de los nexos.
- d) Faltas de concordancia.
- e) Uso inadecuado del tiempo verbal.
- f) Incorrecciones en el uso de los pronombres personales.

Para el gramático, el concepto básico es la descripción del funcionamiento del sistema. El objetivo de este trabajo ha sido describir las “desviaciones” gramaticales en el uso de la lengua escrita cuando el informante domina ya, teóricamente, la morfosintaxis.

Aunque el objetivo de la investigación era describir el uso gramatical anotábamos también las faltas de ortografía que influían en la deficiente segmentación del texto⁵. Nos referimos a la ausencia de punto final, o mayúscula, cuando se termina la oración. También quería comprobar si hay composiciones bien escritas -sin errores formales ni gramaticales- o si, por el contrario, no hay relación entre incorrección gramatical y faltas ortográficas.

Por otra parte tuve que incluir tres procesos que manifestaban una desviación gramatical que condicionó la comprensión de los textos. Me refiero en primer lugar a la *alteración del orden oracional* cuando no se enumeraban los elementos gramaticales de forma correcta y el resultado

5. La función gramatical de los signos gráfico prosódicos es clave ya que la norma ortográfica en español, en cuanto a la puntuación, debería dominarse antes de 5º de E.G.B.

era la ilegibilidad de lo escrito⁶. Posteriormente, como veremos con una incidencia significativa, analicé la variable *repeticiones* que afectaba básicamente al uso del mismo nexos (sobre todo los de coordinación) o al empleo inadecuado y reiterativo de un tiempo verbal que se presenta en el texto como un verdadero *comodín*.

También, dentro de esta variable, consignaba si en la composición había ausencia de nexos necesarios, o de signos grafémico-prosódicos, o si, por el contrario, se producía un número no justificado de nexos (fundamentalmente **y**, **que**) que incluso llegaban a sustituir a los signos de puntuación.

Como vemos el objetivo del trabajo era comprobar las siguientes hipótesis:

1. Los textos escolares correctos lo son desde el punto de vista gramatical y formal.
2. La incidencia de las incorrecciones gramaticales y su relación con el modo del discurso de la composición. Asimismo, su relación con las variables sociales.
3. La "complejidad" sintáctica entendida como una forma de escribir que lleva al lector a no comprender lo escrito o a formular estructuras agramaticales ¿es una característica de la lengua escrita de determinados grupos sociales o más bien el resultado de un desconocimiento de la escritura?⁷.
4. Comprobar si había, o no, correlación significativa entre las dos variables analizadas.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS DESVIACIONES GRAMATICALES

En esta variable aparecen los resultados de una segmentación deficiente. La ausencia de punto indicador de pausa, o mayúscula, cuando ha terminado una oración o un enunciado supone una falta no sólo de ortografía sino gramatical. Difícilmente podemos segmentar un texto cuando éste carece de signos grafémico-prosódicos que indiquen dónde

6. No nos referimos al hipérbaton, con una función estilística obvia, sino a textos cuya lectura y comprensión resulta imposible por la deficiente ordenación de los elementos gramaticales con el resultado de frases *agramaticales* o *carentes de sentido*. El término *complejidad* está utilizado con un valor negativo.

7. Nuestro objetivo era la aplicación didáctica del trabajo experimental que habíamos realizado previamente.

termina una oración y en qué momento iniciamos la lectura de la siguiente.

También he incluido las omisiones de categorías oracionales como sujeto, verbo o artículo, *cuando éstas resultan imprescindibles para comprender el sentido de la oración*. Los usos anómalos del tiempo verbal, las desviaciones que afectan a los pronombres personales y al pronombre relativo sustituido, a veces, por un nexo inadecuado u omitido; por último anoté las faltas de concordancia y el uso incorrecto de la preposición.

En la variable *complejidad sintáctica* he agrupado aquellos rasgos gramaticales que hacían muy difícil la lectura comprensiva de algunos textos⁸.

La alteración del orden oracional, no con finalidad estilística, sino con una clara agramaticalidad introduciendo -por ejemplo- dos oraciones entre el sujeto y el verbo de una oración lo que lleva a leer más de 6 líneas sin comprender lo que en ellas se narra, las estructuras extraordinariamente confusas que llevan a una confusión del contenido, y -por último- el uso de lo que en mi estudio denominaba tiempo, nexo o verbo *comodín*. Algunos alumnos redactaron diez o quince líneas con dos nexos: el **que** con distintos valores y la conjunción copulativa **y**.

Las desviaciones han disminuido longitudinalmente siendo las dos últimas redacciones las más cercanas a la norma. Las desviaciones que persisten en la última composición y que numéricamente tienen importancia son:

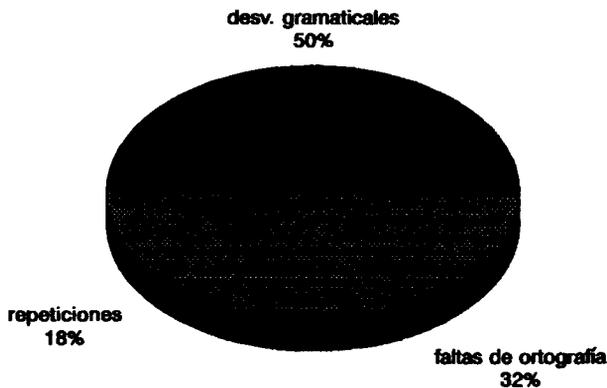
- Ausencia del punto indicador de final de oración: 49
- Repeticiones: 24.
- Error en el uso de la preposición: 19.
- Error en el uso del tiempo verbal: 15.
- Faltas de ortografía: 53.

Sigue habiendo un porcentaje de problemas en la segmentación que supone un 36% frente a las desviaciones con un 10%. Las desviaciones no se relacionan con la extensión, pues *el cuarto texto* presenta el número de líneas más homogéneo para toda la población.

Por otra parte, la correlación faltas de ortografía-desviaciones gramaticales persiste en la última composición ya que el porcentaje de fal-

8. En este caso parece adecuado denominar "desviaciones" mejor que "incorrecciones", a este tipo de faltas.

tas ortográficas es 32% frente a un 50% de desviaciones gramaticales y el 18% de repeticiones.



O, dicho de otra forma, a efectos didácticos es tan importante corregir las desviaciones gramaticales que afectan a la coherencia del discurso y a la comprensión del texto, como las faltas de ortografía. En este trabajo he podido comprobar que, con pocas excepciones, el alumno que no comete faltas de ortografía tampoco incide en desviaciones gramaticales y a la inversa. Los textos escritos defectuosamente tienen no sólo faltas formales sino gramaticales, ausencia de coherencia lógica y, a veces, añaden oraciones y palabras que no incrementan el contenido informativo de lo escrito.

RESULTADOS DE LAS VARIABLES LINGÜÍSTICAS RESPECTO A LAS VARIABLES SOCIALES

Posteriormente hicimos el análisis de la varianza de las variables lingüísticas respecto a las variables sociales: "sexo", "red de enseñanza", "zona", "nivel sociocultural" y "origen".

En primer lugar comprobamos que hay una diferencia significativa en las desviaciones gramaticales *a favor de la enseñanza pública*. Los alumnos de la enseñanza privada, en nuestro trabajo, realizan un por-

centaje mayor de desviaciones gramaticales y faltas de ortografía. El porcentaje desciende de forma significativa en cada composición pero aumenta de forma notable en la cuarta. O sea, en la última redacción subsisten diferencias importantes *debidas al método de enseñanza de la lengua y a la influencia del factor profesor*.

Los informantes de la enseñanza privada, que han escrito más, se atienen menos a la norma porque hay un número importante de alumnos por aula (el doble que en la pública) y, también, porque la exigencia en los aspectos formales y gramaticales es mayor en los profesores de la enseñanza pública.

Pienso que el *factor profesor* y la *metodología de la enseñanza de la lengua* inciden de forma definitiva en estos resultados. En algún centro privado se hace hincapié en el conocimiento de contenidos lingüísticos que no modifican en nada la competencia oral o escrita del alumno. Sin embargo, los centros públicos de esta zona hacen escribir de forma sistemática al alumno *valorando sus composiciones como un objetivo fundamental del curso*. Estos profesores conciben la enseñanza de la lengua (y de la gramática) como una *aplicación al dominio instrumental que se exige a los alumnos al terminar la EGB*.

Como muy bien indicaba el Informe inglés Bullock, en un análisis realizado en 2.000 escuelas inglesas se comprobó que *sólo un tercio de los profesores de lengua tenían estudios especializados en lengua inglesa*⁹. El problema radica, por lo tanto, en que la lengua se considere una asignatura que pueden enseñar, en sus horas libres, profesores no especializados que han tenido poca o ninguna formación lingüística. Nadie consideraría la enseñanza de la física o de las matemáticas como una tarea propia de aficionados.

Si observamos la variable desviaciones gramaticales respecto al "sexo", vemos que no hay diferencias significativas. En nuestro trabajo las escolares destacan en la producción, realizan mayor número de oraciones y proposiciones que sus compañeros, y presentan un incremento de desviaciones no significativo. La desviación estándar es importante en los dos grupos porque estas desviaciones han sido frecuentes entre las escolares de nivel medio-bajo o bajo. Las escolares, como grupo, *tienden a ser más complejas que sus compañeros y de hecho el incremento de reiteraciones entre ellas es importante*.

9. Informe Bullock, *A language for life*, HMSO, 1975. Cit. por Stubbs, Michael. 1984, *Lenguaje y escuela*. Análisis sociolingüístico de la enseñanza, Madrid, Cincel.

Cuando relacionamos las desviaciones gramaticales con la variable “zona” encontramos una diferencia importante de la zona Sardinero-Casco antiguo respecto a las otras tres. Pero la diferencia estándar, alta en los cuatro grupos, impide la significación estadística. Sin embargo, al estudiar la “complejidad” *ésta resulta significativa a favor de la zona cuarta*.

Expresado de otra manera existe una relación directa entre desviaciones gramaticales y complejidad sintáctica. Los alumnos que viven en la zona económicamente privilegiada se atienen a la norma y, por otra parte, no escriben de forma *excesivamente compleja*. Al contrario, los alumnos de otras zonas cometen un número importante de desviaciones y su escritura es más compleja e ininteligible. La desviación estándar alta en los 4 grupos indica que hay alumnos que casi no cometen desviaciones (un 20% de la muestra) y otros que inciden con frecuencia en ellas¹⁰.

En el “nivel sociocultural” no hay diferencias significativas porque la desviación estándar hace imposible la significación estadística. Sin embargo el comportamiento normativo más correcto es el del grupo 4 (hijos de titulado superior). En el grupo de alumnos cuyos padres son titulados medios (grupo 3) hay una desviación estándar importante pues algunos alumnos han realizado las redacciones correctamente pero el 50% del grupo no funciona del mismo modo. Creo que, independientemente de los estudios del progenitor, hay entornos sociales que estimulan y atienden al adolescente de una forma extraordinaria y no todos los escolares responden a las expectativas de sus padres, como muy bien nos indica la sociolingüística¹¹.

CONCLUSIONES

Al estudiar las “desviaciones gramaticales” han destacado por su frecuencia:

- Las desviaciones de la norma en el uso de los pronombres relativos, de la preposición y del tiempo verbal¹².

10. Véase la pág. 44 del apéndice en el que vemos cómo hay una oscilación en complejidad de 0 a 11, siempre a favor de los alumnos de la zona cuatro.

11. El término “complejo” tiene, como hemos visto, una connotación negativa pues incide en la falta de claridad y coherencia de lo escrito. Sin embargo, en el índice de subordinación, destacan los alumnos de la zona 4 y los hijos de titulado superior.

12. Sobre el uso del relativo, es interesante el artículo Usos anómalos del relativo en el español hablado de L. Cortés Rodríguez, en **R.S.E.L.**, 20, 2, 1990.

- Las reiteraciones innecesarias de nexos, tiempos verbales o verbos.
- Las omisiones de categorías oracionales necesarias para la comprensión del texto.
- La ausencia del signo grafémico-prosódico como indicador de final de oración.

Las dos variables estudiadas *tienen significación estadística cuando se comparan las cuatro redacciones en su evolución longitudinal*. Como vemos en el apéndice¹³ han ido descendiendo las desviaciones desde la primera, narración, hasta la cuarta, artículo periodístico, la más cercana a la norma. La influencia de la escuela en la corrección de estos aspectos es, por lo tanto, indudable.

En la "complejidad" (gráfico número II del apéndice) observamos que hay diferencia significativa entre la descripción, con mayor grado de dificultad, y las demás redacciones. Esto significa que al terminar la EGB los alumnos casi dominan los discursos periodísticos (el de los medios de comunicación) y, también, el diálogo-debate. Sin embargo, les resulta muy difícil redactar bien, gramatical y estilísticamente, la descripción (efecto del contexto).

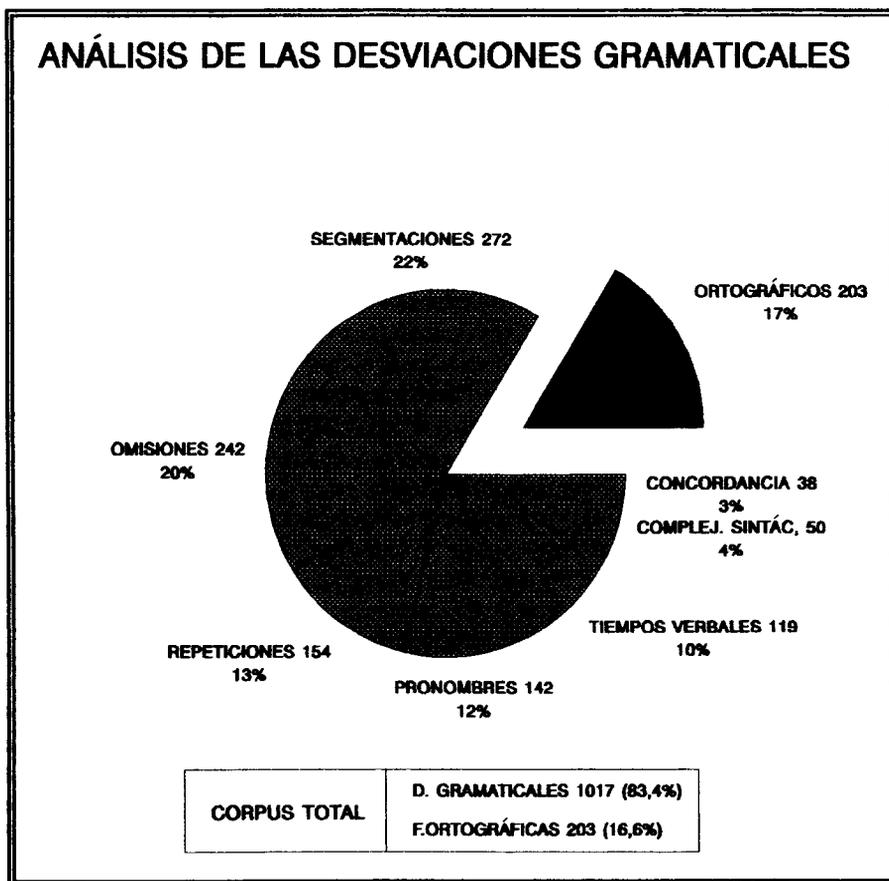
Por ello, en el discurso descriptivo, la alteración del orden de los elementos oracionales, las reiteraciones y omisiones de los verbos haber, ser y estar indican la necesidad de actividades que desarrollen la competencia lingüística escrita del alumno en la enseñanza secundaria. Este será capaz de tener un estilo propio pero es preciso que el profesor lea y corrija sus redacciones para establecer así una verdadera enseñanza de la composición. De este modo, al finalizar el Bachillerato, los profesores que corrigen los ejercicios de Selectividad no tendrán que hacer observaciones sobre la deficiente comprensión de lo escrito, su incoherencia o las faltas de ortografía que encontramos, también, en nuestros alumnos universitarios.

No puedo terminar sin hacer referencia a los autores que se han preocupado *por la relación lectura/redacción*; ya indicaba atinadamente Salvador Fernández Ramírez (1985, 100):

"que la premura y la torpeza en la práctica del escribir se hallaba siempre en relación directa, para aquellos alumnos universitarios, con la falta de su preparación literaria, con el índice de sus lecturas. Activarlas, estimularlas, equivalía a mejorar el rendimiento y la calidad de lo escrito".

13. A continuación, en el apéndice, inserto una pequeña muestra del análisis estadístico en que se basa este trabajo.

Desde luego este esfuerzo debe ser asumido por el futuro profesor de primaria para que haya una continuidad -desde los 6 a los 18 años- en enseñar, corregir y estimular una escritura correcta del español.



* En este gráfico analizamos la frecuencia de las desviaciones gramaticales, complejidad sintáctica y faltas de ortografía.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALARCOS, E., "L'acquisition du langage por l'enfant" *Encyclopedie de la Plèiade*, tomo XXV, París, Gallimard, págs. 326-65.
- CRYSTAL, D; FLETCHER, P y GORMAN, M. (1976): *The grammatical analysis of language disability: A procedure for assesment and remediation*, Londres, Billing and Sons (Trad. castellano: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1983).
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1985): *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, Arco libros, Madrid (edición preparada por José Polo).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1989): *Manual del español correcto*, Ed. Arco Libros, Madrid.
- LÓPEZ MORALES, H. (1986): *La enseñanza de la lengua materna*, Ed. Playor, Madrid.
- MARSÁ, F. (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Ed. Ariel, Barcelona.
- MILLÁN CHIVITE, F. (1980): Trayectoria morfosintáctica en la adquisición del lenguaje infantil, **Cauce**, nº 3, págs. 71-101.
- MENYUK, P. y LOONEY, P. L. (1972): A problem of language disorder: length versus structure, *Journal of Speech and Hearing Research*, pp. 264-279.
- SVARTIK, J. (1973): *Errata-papers in error analysis*, Lund: Gleerup/liber.
- URRUTIA, H; IRIBAR, A; ARBULU, M. BEGOÑA (1992): Competencia morfosintáctica y de redacción en estudiantes universitarios, *Bilingüismo y Adquisición del Español*, Instituto Horizonte, Bilbao.
- VEDENINA, L. G: "La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit", *Langue française*, 19, págs. 33-40.

<i>ANEXO</i>
ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO
DESVIACIONES GRAMATICALES Y COMPLEJIDAD

----- O N E W A Y -----

Variable COMPLEJ COMPLEJIDAD(64+65+71)
By Variable S19 NIVEL SOCIO-CULTURAL
Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	15.5491	5.1830	2.3562	.0815
Within Groups	56	123.1842	2.1997		
Total	59	138.7333			

Group	Count	Standard Mean	Standard Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean
E. PRIMA	29	.3448	1.1109	.2063	-.0777 To .7674
E. MEDIA	13	.3846	.9608	.2665	-.1960 To .9652
E. MEDIO	9	.3333	1.0000	.3333	-.4353 To 1.1020
E. SUPERIOR	9	1.7778	2.9486	.9829	-.4887 To 4.0443
Total	60	.5667	1.5334	.1980	.1705 To .9628

Group	Minimum	Maximum
E. PRIMA	.0000	5.0000
E. MEDIA	.0000	3.0000
E. PRIMA	.0000	3.0000
E. MEDIA	.0000	9.0000
Total	.0000	9.0000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .7336, P = .000 (Approx.)
Bartlett-Box F = 7.071, P = .000
Maximum Variance / Minimum Variance 9.419

Multiple Range Test Scheffe Procedure

No two groups are significantly different at the .050 level

----- O N E W A Y -----

Variable COMPLEJ COMPLEJIDAD(64+65+71)
By Variable S20 ZONA
Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	58.6885	19.5628	2.22232.	0956
Within Groups	56	492.9615	8.8029		
Total	59	551.6500			

Group	Standard Count	Standard Mean	Standard Deviation	Error	95 Pct	Conf Int for Mean
GD-PU-BS	26	1.9615	2.7493	.5392	.8511 To	3.0720
4 CAMINOS	18	3.3333	3.4300	.8085	1.6276 To	5.0390
Z.I	10	3.0000	3.3993	1.0750	-.55683 To	5.4317
SA-CA	6	.0000	.0000	.0000	-.0000 To	.0000
Total	60	2.3500	3.0578	.3948	1.5601 To	3.1399

Group	Minimum	Maximum
GD-PU-BS	.0000	9.0000
4 CAMINOS	.0000	9.0000
Z.I	.0000	11.0000
SA-CA	.0000	.0000
Total	.0000	11.0000

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .3810, P = .253 (Approx.)
Bartlett-Box F = .559, P = .000
Maximum Variance / Minimum Variance 1.556

Multiple Range Test Scheffe Procedure

No two groups are significantly different at the .050 level

----- O N E W A Y -----

Variable DESVIA DESVIACIONES GRAMATICALES
 By Variable REDAC REDACCION
 Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	881.9798	293.9933	17.6869	.0000
Within Groups	235	3906.1952	16.6221		
Total	238	4788.1750			

Group	Count	Standard Mean	Standard Deviation	Error	95 Pct Conf Int for Mean
REDACC1	60	6.2500	5.0810	.6560	4.9374 To 7.5626
REDACC2	60	5.1830	4.8100	.6210	3.9404 To 6.4256
REDACC3	60	1.9670	3.3500	.4325	1.1016 To 2.8324
REDACC4	59	1.9320	2.4770	.3225	1.28657 To 2.5775
Total	239	3.8410	4.4854	.2901	3.269405 To 4.4125

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .3893, P = .002 (Approx.)
 Bartlett-Box F = 11.752, P = .000
 Maximum Variance / Minimum Variance 4.208

Pag. 78 Análisis Lingüístico
 Diferencia desviaciones por Redacción

1/09/92

----- O N E W A Y -----

Variable DESVIA DESVIACIONES GRAMATICALES
 By Variable REDAC REDACCION

Multiple Range Test

Scheffe Procedure
 Ranges for the .050 level -

3.98 3.98 3.98

The ranges above are table ranges.
 The value actually compared whit Mean (J)-Mean(I) is..
 $2.8829 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$

(*) Denotes paire of groupe significantly different at the .050 level

R R R R
 E E E E
 D D D D
 A A A A
 C C C C
 C C C C
 4 3 2 1

Mean	Groupe	
1.9320	REDACC4	
1.9670	REDACC3	
5.1830	REDACC2	**
6.2500	REDACC1	**

----- O N E W A Y -----

Variable COMPLEJ COMPLEJIDAD GRAMATICAL
 By Variable REDAC REDACCION
 Analysis of Variance

Source	D.F.	Sum of Squares	Mean Squares	F Ratio	F Prob.
Between Groups	3	158.3211	52.7737	12.8518	.0000
Within Groups	235	964.9881	4.1063		
Total	238	1123.3093			

Group	Count	Standard		Error	95 Pct Conf Int for Mean	
		Mean	Deviation		To	To
REDACC1	60	.5670	1.5330	.1979	.1710	To .9630
REDACC2	60	2.3500	3.0580	.3948	1.5600	To 3.1400 (descripción)
REDACC3	60	.3670	1.4610	.1886	-.0104	To .7444
REDACC4	59	.5080	1.6010	.2084	.0908	To .9252
Total	239	.9498	2.1725	.1405	.6730	To 1.2267

Tests for Homogeneity of Variances

Cochrans C = Max. Variance/Sum(Variances) = .5702, P = .000 (Approx.)
 Bartlett-Box F = 16.659, P = .000
 Maximum Variance / Minimum Variance 4.381

----- O N E W A Y -----

Variable COMPLEJ COMPLEJIDAD GRAMATICAL
 By Variable REDAC REDACCION

Multiple Range Test

Scheffe Procedure
 Ranges for the .050 level -

3.98 3.98 3.98

The ranges above are table ranges.

The value actually compared whit Mean (J)-Mean(I) is..

$$1.4329 * \text{Range} * \text{Sqrt}(1/N(I) + 1/N(J))$$

(*) Denotes paire of groupe significantly different at the .050 level

R R R R
 E E E E
 D D D D
 A A A A
 C C C C
 C C C C
 4 3 2 1

Mean	Groupe	
.3670	REDACC3	
.5080	REDACC4	
.5670	REDACC1	
2.3500	REDACC2	***