

## EL HABLA USUAL DE LOS NIÑOS SEVILLANOS Y SU REPERCUSIÓN EN LA LECTURA Y ESCRITURA

M.ª PILAR COLÁS BRAVO y otros\*

### RESUMEN

La tesis inicial de la que parte este estudio es de que ciertas deficiencias o errores de lectura y escritura tienen una íntima conexión con las características de la expresión oral y que las deficiencias de la expresión oral en los niños, pueden a su vez explicarse desde una perspectiva sociolingüística. El estudio plantea como objetivos fundamentales conocer los tipos de errores que cometen los niños en la expresión oral, escrita y lectora, examinar su relación, y conocer la evolución de esos errores a lo largo de los distintos niveles educativos de E.G.B. Los resultados confirman la correspondencia de errores en los tres tipos de expresión examinados. Los errores disminuyen en el ciclo superior básicamente en la expresión escrita y lectora, manteniéndose en gran medida en función de las características lingüísticas del habla sevillana, lo que confirma nuestra tesis inicial.

### PALABRAS CLAVE

Expresión verbal / Lectura / Escritura / Tipos de errores / E.G.B.

---

Doctora en Ciencias de la Educación.

\* MARGARITA RODRÍGUEZ GALLEGU, Lda. en Ciencias de la Educación, colaboradora en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. JUANA GARDUÑO VALLECILLO, Lda. en Filología Hispánica y Diplomada en Profesorado de E.G.B. ANGEL LOZANO BELLO, Profesor en E.G.B. JOSÉ CARLOS LÓPEZ MURCIANO, Diplomado en E.G.B. ESTRELLA BORRERO PALMA, Profesora de E.G.B. MATILDE SÁNCHEZ DE MEDINA Y GALLARDO, Profesora de E.G.B. JOSÉ MIGUEL GALÁN SANZ, Profesor de E.G.B. JOSÉ MANUEL FRANCO SANTILLANA, Profesor de E.G.B. FRANCISCO ALCONADA SÁNCHEZ, Profesor de E.G.B. ANGEL PEREIRA MONTAÑO, Profesor de E.G.B.

## RESUME

La thèse initiale de laquelle part ce travail c'est quelques déficiences ou erreurs de lecture et d'écriture ont une étroite relation avec les caractéristiques de l'expression orale, et les déficiences de l'expression orale des enfants peuvent aussi être expliquées d'après une perspective sociolinguistique. Le travail se pose comme objectifs fondamentaux connaître les différentes erreurs que les enfants produisent à l'expression orale, écrite ou de lecture, examiner leur relation, et connaître l'évolution de ces erreurs le long des différents niveaux éducatifs de E.G.B. Les résultats confirment la correspondance d'erreurs dans les trois groupes d'expression examinés. Les erreurs diminuent dans le cycle supérieur, fondamentalement à l'expression écrite ou de lecture, mais elles restent à peu près similaires à l'expression orale. Une grande partie de ces erreurs peut être interprétées en fonction des caractéristiques dialectales de la langue à Seville, ce qui conforme notre thèse initiale.

## MOTS CLEFS

Expression verbale / Lecture / Ecriture / Types d'erreurs / E.G.B.

## ABSTRACT

The thesis from which we start in this study is that certain deficiencies or mistakes in reading and writing are closely related to the characteristics of oral expression, and that deficiencies in the children's oral expression may as well be explained from a sociolinguistic perspective. The study aims at finding out the kinds or errors made by children in their speaking, writing and reading, examining their relationship, and finding out the evolution of the errors throughout the different educational levels in Primary Education. Results show the relationship between the three kinds of expression examined. Errors diminish in the last years of Primary Education mainly in writing and reading, but are kept at similar levels in oral expression. Most of the errors can be explained by the linguistic characteristics of Sevillian oral expression, thus confirming our thesis.

## WORDS KEY OF CODE

Verbal expression / Reading / Writing / Kind of mistakes / Primary Education.

## INTRODUCCIÓN

El estudio que a continuación trataremos se inserta dentro de las investigaciones de didáctica de la lengua. Tiene como principal finalidad describir algunas características del lenguaje usual infantil y examinar su relación con la lectura y la escritura.

La tesis inicial de la que parte es de que ciertas deficiencias o errores de lectura y escritura pueden explicarse desde un punto de vista sociolingüístico y no únicamente psicológico o biológico, y en última instancia constituir los factores sociolingüísticos una de las posibles causas del fracaso escolar.

Los datos que se recogen en este trabajo los consideramos básicos a la hora de planificar programas instructivos o acciones específicas didácticas, encaminados a facilitar el aprendizaje de la lengua española en los niños andaluces y específicamente sevillanos.

Dos temáticas nos interesan exponer, aunque muy brevemente, antes de pasar al desarrollo metodológico del trabajo:

- a) Líneas de investigación y temáticas desarrolladas en el ámbito de la didáctica del lenguaje.
- b) Variables asociadas al aprendizaje de la lengua.

El primer apartado contextualizará nuestra aportación a nivel temático y metodológico.

La información teórica sobre variables asociadas al aprendizaje de la lengua nos pondrá en contacto con las principales teorías explicativas de las dificultades del aprendizaje de la lengua, a la vez que nos ofrecerán algunos modelos para la selección de nuestro sistema de análisis.

A nivel metodológico hemos de decir que se trata de un trabajo eminentemente descriptivo, y que la información acopiada no deriva de una rigurosa sistematización de recogida de datos, pero sí del esfuerzo conjunto de un equipo de profesores preocupados por esta temática, cuyo propósito no se ha visto desprovisto de dificultades.

- a) **Líneas de investigación y temáticas desarrolladas en el ámbito de la didáctica del lenguaje.**

Las investigaciones en el área de didáctica de la lengua, a nivel de enseñanza básica, se han ocupado preferentemente de tres aspectos: lectura, composición escrita y lenguaje oral.

En lectura se han realizado gran cantidad de investigaciones preocupadas fundamentalmente por el proceso lector y factores que condicionan deficiencias de lectura. González, (1983) nos ofrece una síntesis de estos estudios. En estos trabajos los factores fisiológicos y cognitivos son tratados de forma preferente a los factores sociolingüísticos, quedando estos relegados en esta temática.

También la creación y validación de pruebas de medida, tanto de la madurez lectora como de la comprensión y ha ocupado la atención de estudios actuales, desarrollándose metodologías (Cervera, 1980; Molina, 1983) predominantemente comparativas y correlacionales (Cervera, 1980; Molina 1983).

Enfoques cuantitativos y cualitativos (Humes, 1983) han sido utilizados en las investigaciones sobre composición escrita.

Dos cuestiones han ocupado el centro de interés de estos trabajos:

- a) Procesos mentales y psicológicos involucrados en el proceso de escritura y,
- b) Elaboración y validación de procedimientos de medida para la clasificación de estas facetas.

El primer apartado ha sido abordado desde una vertiente psicológica y el segundo desde una vertiente pedagógica.

El lenguaje oral incluye a su vez diferentes aspectos, evolución y desarrollo del lenguaje, comprensión, expresión, vocabulario, etc.

La evolución y desarrollo del lenguaje infantil se encuentra hoy día arropada por teorías (Piaget y Vigotsky) que gozan de la aceptación y general reconocimiento de la comunidad científica y profesional. Es un tema que tiene enorme interés didáctico y que ha generado seguidores que estudian las aplicaciones escolares inmediatas (IMIPAE).

En relación con la comprensión y expresión verbal existe una constante preocupación por el hallazgo de instrumentos que midan y evalúen estas dimensiones. La creación de instrumentos exige una adecuada selección de unidades de análisis. En esta fase se aplican análisis factoriales a fin de detectar las mejores o más representativas unidades. La disponibilidad de estas pruebas podría facilitar el análisis descriptivo del lenguaje infantil para posteriormente establecer perfiles según variables diferenciales: contexto, edad, nivel educativo, nivel socio-cultural, etc.

El vocabulario infantil merece una consideración aparte por su íntima conexión con la composición escrita y oral, así como con los procesos lectores. Su carácter fundamental, básico e interdisciplinar lo ha hecho merecedor de un espe-

cial interés por parte de los investigadores educativos. Un gran esfuerzo se ha dirigido a detectar el nivel de distintos tipos de vocabulario en los niños (usual, técnico e interno) (García Hoz, 1953, 1980; Armayor, 1977). Se han utilizado procedimientos descriptivos, tomando como unidad base las pruebas de vocablos procedentes de textos escritos. A nivel metodológico la profesora Bartolomé (1983) apunta la realización de recuentos léxicos a través de conversaciones con los niños. Esta forma de proceder ayudaría a la confección de pruebas de vocabulario más acordes con el contexto geográfico y cultural de los sujetos.

Una gran parte de estudios actuales sobre didáctica de la lengua se han ocupado de las repercusiones escolares que conlleva la utilización de forma habitual de dos lenguas. Esta problemática ha sido preocupación preferente en las zonas bilingües y de ahí la enorme proliferación de estudios comparativos en los que se contrasta el rendimiento entre niños bilingües y monolingües. Las zonas bilingües tienen una especial sensibilización en este sentido, sin embargo, son muy escasos los trabajos realizados en las zonas dialectales. En el caso andaluz sería recomendable la realización de trabajos de esta índole ya que las hablas andaluzas, por sus propias características, y a veces fuertes contrastes, pueden provocar situaciones disglósicas (Lamiquiz, 1982, p 189), encontrándose en situaciones similares a las zonas bilingües.

Esta breve panorámica de la situación actual de las investigaciones en el área de didáctica de la Lengua nos sirve para resaltar dos características de nuestro trabajo: a) Conexión de la expresión oral escrita y lectora que generalmente han sido tratadas de forma aislada y b) enfoque o perspectiva sociolingüística.

#### **b) Variables asociadas al aprendizaje de la lengua.**

No menos interés han tenido los trabajos que se han preocupado de establecer relaciones entre factores incidentes en la adquisición del lenguaje y por extensión en el logro de tareas escolares relacionadas con la escritura y la lectura. Hoy día contamos con numerosas aportaciones en este sentido. Entre los factores que se señalan como relevantes destacan: factores fisiológicos, psicológicos y socioculturales. Estos factores pueden condicionar problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

Entre los factores fisiológicos podemos mencionar el factor hereditario desencadenante de los problemas en la lectura y escritura. En definitiva, es difícil investigar los antecedentes familiares, pero en algunos trabajos se ha podido observar que los padres habían presentado trastornos de este tipo. La transmisión hereditaria de carácter dominante es defendida por Hallgren (1960). Cualquiera que se

haya ocupado del estudio de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, habrá observado la llamativa frecuencia con que se encuentra esta misma sintomatología dentro del grupo familiar. Bakuin (1973) también constató la importancia del factor hereditario al hallar que existe un 29% de concordancia entre los gemelos bivitelinos en comparación con un 84% de concordancia en los univitelinos.

Otro factor considerado como fisiológico son las lesiones nerviosas periféricas o centrales que obran sobre determinados músculos.

Otra variable asociada al aprendizaje de la lectura y escritura es el desarrollo perceptivo defectuoso, ya que obstaculiza la asimilación correcta de la composición fonemática de la palabra. Pero no solo interesa, por su incidencia, en el aprendizaje de la lectura y escritura la percepción auditiva, es necesario tener en cuenta la percepción visual, espacio-temporal, y el conocimiento que el sujeto posee de las relaciones de su propio cuerpo. Toda la percepción espacial está cimentada sobre la estructura del conocimiento del propio cuerpo (Fernández Baroja y otros, 1978), de este modo, los objetos se sitúan teniendo en cuenta la posición del sujeto, de manera que la posición del espacio es relativa.

En la lectura y la escritura, el niño tiene que apoyarse en sus coordenadas arriba-abajo, derecha-izquierda, delante-detrás, para plasmarlas en la hoja de papel y en la dirección y forma de cada signo representado. Así, el niño que no distingue bien arriba-abajo, tendrá dificultad en diferenciar letras como la u y la n, la b y la p, etc; el que no reconozca derecha-izquierda, la tendrá en reconocer letras con formas simétricas como d y b, p y q, etc. Se pueden producir también confusiones mixtas como b y q, d y p. Con respecto a la distinción delante-detrás, sus alteraciones se manifestarán más bien en un cambio de letras dentro de las sílabas, como por ejemplo, le por el, se por es, etc. Se ve que la desorientación espacio-temporal, tan unida a la lateralidad mal definida y el deficiente conocimiento del esquema corporal constituye el vértice central en que confluyen todos los rasgos de las anomalías.

El sexo es otro de los factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura. El predominio del sexo masculino entre los niños con dificultades en lectura y escritura se explica por la superioridad verbal de las niñas en el momento de su ingreso en la escolaridad, mientras que en el niño esta superioridad será más bien de tipo manipulativo. En cuanto a la escritura, las niñas escriben mejor y antes que los niños, pudiendo estimarse este adelanto entre 6 meses y 1 año. La causa de esta superioridad de las niñas hemos de buscarla, quizá, en una superioridad verbal y en su mejor desarrollo de la motricidad fina manual (Monedero, 1984).

Los trastornos de lectura y escritura desde una perspectiva psicológica son atribuidos a diferentes causas. Un «especialista» puede decir a sus padres cuando un niño en su lectura invierte las sílabas, confunde algunas letras, titubea, se retrasa respecto a sus compañeros, etc, que todo ocurre por «trastornos afectivos». Otro «especialista» puede afirmar que se trata de un problema propio de la «estructura de la personalidad del niño». Sin embargo, lo más frecuente es que se defina como dislexia (Cervera y Toro, 1980; Mucchielli, 1979). El niño que da muestras de una aceptable capacidad de lectura y escritura cuando se encuentra relajado y concentrado, puede manifestar graves síntomas disléxicos si está intranquilo, cansado o desinteresado en lo que hace (Monedero, 1984). Los trastornos emocionales se manifiestan como principales causas de la dislexia en un 18% de los trabajos realizados sobre esta temática, según la recopilación de Torrás de Bea (1977). El autor, sin embargo, cuestiona la relación causal de este factor.

En los factores socioculturales se ha llegado a la conclusión que la acción del entorno en la adquisición del lenguaje actúa a diversos niveles, conviene distinguir entre lo que tiene que ver con la estructuración del lenguaje y lo que se desprende de la normativización. El entorno, al actuar de una manera determinada sobre estos mecanismos concretos va a enfrentar al niño, por un lado, con una cierta estandarización de la lengua, representada, sobre todo, por la escuela, y por otro lado, con una normalización de la misma que el niño adopta para poder comunicarse de forma espontánea (Quentel, 1978). Este análisis desemboca en un cuestionamiento de las instituciones y especialmente de la escuela en cuanto que es ésta la que impone una lengua que hace intervenir de distinta manera los mecanismos en cuestión, sin intentar comprender el sistema adoptado por el niño.

Para Lobrot, desde el punto de vista de la etiología, la dislexia parece ser una deficiencia esencialmente cultural, es decir, ligada a la relación del sujeto con la cultura. Parece resultar de una determinada estructura de la personalidad, la cual a su vez se desprende de las influencias del medio. Se ve, por tanto, que para este autor existe una estrecha relación entre dislexia o trastorno de la lectura y el medio sociocultural.

La exposición precedente legitima la explicación sociocultural de ciertos errores adoptada en este trabajo, a la vez que ilumina sobre la catalogación de errores explicados desde diferentes perspectivas.

Los intentos por sistematizar las anomalías o dificultades específicas de lenguaje en su vertiente verbal, escrita y lectora, se han plasmado en la confección de tipologías. A modo de ejemplo citaremos la de Millichap (1975) y Kabilnitskaia

(1979) en las que se recogen como principales categorías: sustitución de letras o sílabas, omisión de letras o sílabas, adición de letras o sílabas, inversión de letras o sílabas y fallos en distinguir letras con imágenes especulares.

Para la realización de este trabajo establecimos un sistema propio de categorización basándonos por un lado, en las tipologías existentes, y por otro, en las propias características del lenguaje halladas en las primeras observaciones de los sujetos de la muestra. Las categorías que agrupan nuestros datos son las siguientes: confusión de sonidos, alteración del orden de sonidos, omisión de sonidos, adición de sonidos, uso incorrecto de tiempos verbales, vulgarismos y casos de etimología popular.

## PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

A través de nuestra exposición teórica hemos reseñado el factor sociolingüístico como una de las posibles causas de las dificultades escolares en la lectura y escritura. La expresión oral del niño determina a su vez, en gran medida, el comportamiento lector y escrito (Kabilnitskaia, 1979). Nosotros pretendemos confrontar estas teorías previas en el caso específico de una muestra de niños sevillanos. El niño al llegar a la escuela lleva incorporado un lenguaje familiar peculiar de su dialecto. En la escuela y sobre todo en la lectura y escritura el niño tiene que cambiar o adaptarse a una fonética diferente de la suya usual, hecho que puede repercutir en la existencia de determinados errores en la lectura y escritura, y como consecuencia indirecta, en un cierto retraso en el rendimiento de otras materias.

Los objetivos que pretendemos son:

- a) Conocer las características del lenguaje de los niños sevillanos de E.G.B. de un determinado centro escolar.
- b) Conocer la evolución del lenguaje según niveles escolares.
- c) Conocer si existe relación entre el lenguaje verbal, escrito y lector.

Estos objetivos pueden concentrarse en tres hipótesis de trabajo:

- a) ¿Qué tipo de «errores» habituales cometen los niños en la expresión verbal en relación con la lengua estándar?
- b) ¿Existe correspondencia de «errores» entre la expresión verbal, la escritura y la lectura?
- c) ¿Existe evolución de estos «errores» a lo largo de los cursos académicos?

Nuestra muestra se compone de un total de 297 sujetos pertenecientes a ocho cursos del colegio público Cervantes de Camas (Sevilla). Incluyéndose un aula de



educación especial. La muestra procede de una población cercana a Sevilla capital, siendo predominantemente ganadera e industrial con alto índice de paro. Su nivel económico y cultural puede calificarse de medio-bajo.

La recogida de datos fue llevada a cabo por los profesores en cada uno de los cursos a lo largo del desarrollo de sus clases, sin que los alumnos tuvieran conocimiento de la experiencia.

En un primer momento el profesor anotaba todas aquellas palabras verbales que no se ajustaban a la norma estándar de pronunciación. Los datos del lenguaje oral se obtuvieron mediante conversaciones habituales con los niños durante el periodo de clase y extraescolar. Los resultados obtenidos en esta fase del trabajo pueden verse en el Anexo I.

Hemos de señalar que la información acopiada se recogía de los cursos en general, y en ningún caso se refiere a individuos concretos.

Con el fin de averiguar si se repetía el mismo tipo de error en la escritura se confeccionó un texto «correcto» constituido por las palabras pronunciadas erróneamente, el alumno debía copiar dicho texto. Otras fuentes de datos fue el material escrito de los cursos, procedente bien de evaluaciones o cuaderno de actividades y un texto compuesto de palabras erróneas que el alumno debía identificar. Los datos obtenidos con estos procedimientos pueden verse en el Anexo II.

El aspecto lector se examinó mediante la lectura individualizada de un texto escrito correctamente, compuesto de palabras pronunciadas incorrectamente en el lenguaje oral. En el Anexo III queda reflejada esta información.

El análisis e interpretación de resultados lo haremos en función de nuestras hipótesis iniciales:

En relación con nuestro objetivo de conocer las características del lenguaje de los niños de un centro escolar, el cuadro I sintetiza los datos extraídos del lenguaje oral, escrito y lector.

CUADRO I

confusión de sonidos	alteración del orden	omisión de sonidos	adición sonidos	uso incorrecto tiempos verbales	vulgarismos	casos etimología popular
e/i i/e	se suele dar	-a inicial	-a inicial	regularización de	-influencia	vease anexos
u/o a/e	en la pronun-	-«d» fricativa	-r inicial	verbos irregulares	recíproca de	
b/g g/b	ciación de sí-	intervocalica	-diftongación		pronombres:	
güe/hue	labas direc-	-asimilación	verbal		nos/mos	
s/z z/s	tas dobles y	consónantes	-silaba		os/sos	
s/c y/ll	en aquellas	interiores	inicial		-uso abusivo	
ll/y r/l	palabras que	-elisión de «r»	-consonante		de artículos	
n/l g/c	presentan al-	intervocalica	final de síla-		determina-	
c/g m/b	guna compli-	-«d» inicial	ba interna		dos e indeter-	
j/h s/p	cación foné-	-«m» inicial			minados	
	tica	-«r» final			-anteposición	
		-«s» final			de «me» a «te»	
		-«v» inicial			o «se»	
		-hi/hu inicial				
		-«l» final				

Una gran mayoría de los denominados «errores» de confusión de sonidos pueden explicarse en función de las características del habla sevillana (Carbonero, 1982). El seseo y ceceo pueden observarse en nuestra categoría de confusión de sonidos manifestándose en las confusiones de s/z, z/s y s/c. La aspiración de «h» se refleja en la confusión de h/j. También se registran casos de yeísmo aunque este fenómeno no es exclusivo del habla sevillana y se extiende a todo el ámbito hispano hablante. La neutralización de «r» y «l», consistente en la no diferenciación de estos fonemas cuando se encuentran ante consonante, se da con bastante frecuencia en nuestros datos. La confusión de sonidos de b/g, g/b y g/h no pueden interpretarse desde la perspectiva del habla sevillana.

La alteración del orden puede explicarse de la propia dificultad fonética y la escasa habilidad de los hablantes.

Algunos casos clasificados en la categoría de omisión de sonidos son considerados como vulgarismos y usos coloquiales (Carbonero, 1982). En estos ejemplos podemos incluir la pérdida de «d» fricativa intervocalica, la reducción y asimilación de consonantes interiores agrupadas, la desaparición de consonantes finales de palabra (r, s, l) y la elisión de «r» intervocalica. La omisión de letras iniciales no se incluyen dentro de esta catalogación.

En la categoría de adición únicamente la incorporación de la vocal «a» antes de comienzo de palabra aparece recogida en los diccionarios específicos del ha-

bla andaluza y sevillana (Alcalá Venceslada, 1980 y González Salas, 1982) como vulgarismo.

La regularización de verbos irregulares puede ser entendida como una característica del lenguaje inicial o poco evolucionado.

En el apartado de vulgarismo la anteposición de «me» y «te» a «se» se reconoce por algunos autores (Rodríguez Izquierdo, 1981) como construcción gramatical característica del habla andaluza. Los restantes casos de esta categoría no se mencionan en la bibliografía examinada del tema.

El análisis de nuestra segunda hipótesis de trabajo que planteaba la correspondencia de errores en los tres tipos de expresión la realizamos tomando como unidad el ciclo escolar, a fin de que las conclusiones fueran precisas y respondiesen a la hipótesis inicial, a pesar de ser conscientes de que esta postura reduce enormemente la riqueza de datos que nos ofrece la información recogida en los anexos. Dejamos al lector esta actividad que seguro sabrá explotar.

En el primer ciclo se manifiesta una casi total correspondencia en las categorías en los tres tipos de expresión (oral, escrita y lectora).

En el segundo ciclo existe coincidencia en la confusión de sonidos, alteración del orden u omisión y adición de sonidos. El uso incorrecto de tiempos verbales es similar en los datos orales y lectores, desapareciendo en la escritura.

En el tercer ciclo son semejantes los errores en confusión de sonidos, alteración del orden, omisión de sonidos y adición de sonidos, en la expresión oral, la escritura y la lectura desaparece el uso incorrecto de tiempos verbales, vulgarismo y casos de etimología popular en la lectura y escritura, permaneciendo en la expresión oral.

En cuanto a Educación Especial\* existe una total correspondencia en las categorías de confusión, alteración del orden, omisión de sonidos y adición. El uso incorrecto de tiempos verbales se mantiene en el oral y escrito y no se detecta en la lectura. Los vulgarismos únicamente se mantienen en la expresión verbal. Los casos de etimología popular son reincidentes en los tres tipos de expresión.

En síntesis diremos que existe una elevada correspondencia de errores en los tres aspectos del lenguaje estudiados. Si bien disminuyen en el tercer ciclo, no se puede considerar este descenso como aceptable.

Un análisis longitudinal por ciclos dará respuesta a la hipótesis de si existe evolución de errores a lo largo de los cursos académicos.

\* La clase de Educación Especial acoge a niños que tienen regularizada su escolarización pero presentan retrasos en el aprendizaje.

En la expresión verbal podemos concluir, de forma general, que no hay modificación sustancial de errores a lo largo de los cursos aunque disminuya de forma leve en los últimos cursos. Estos datos podrían explicarse desde la perspectiva de la fuerte influencia del contexto familiar y de las relaciones con sus compañeros en sus formas de comunicación verbal, quedando en alguna medida constatada la escasa incidencia de la escuela en este aspecto.

En la lectura los errores van disminuyendo a través de los cursos aunque algunos siguen manteniéndose.

En la escritura también se reducen los errores en los últimos cursos frente al ciclo medio o inicial. El uso incorrecto de los tiempos verbales aprecia una considerable mejoría en la escritura.

La mejora en lectura y escritura puede entenderse como consecuencia de la práctica y la intervención educativa junto al desarrollo madurativo, puesto que estas formas de expresión se generan y desarrollan básicamente en la institución escolar.

En la Educación Especial existe una total semejanza con los restantes cursos en los aspectos tratados.

Las limitaciones de este estudio son muchas y variadas. Por un lado los datos extraídos no pueden generalizarse ya que se ha trabajado con un sólo centro con características muy determinadas. Los aspectos del lenguaje tratados podrían tener distinto comportamiento en otros contextos. Tampoco el análisis realizado es lo suficientemente riguroso y analítico como para poder obtener resultados concluyentes sobre esta temática. Sería necesario recoger información individualizada de sujetos y aumentar la observación sistematizada. La relación establecida entre los factores socioculturales y la expresión oral, escrita y lectora no tiene una fundamentación consolidada, debido a la parcialidad y superficialidad del tratamiento de los datos.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, esta primera aproximación al problema nos ha permitido detectar las dificultades que presentan los niños sevillanos de la muestra en el aprendizaje de la lengua, examinar las conexiones entre la expresión oral, escrita y lectora, y la evolución de esas dificultades. Cuestiones que tienen un enorme interés a la hora de diseñar estrategias didácticas, al permitirnos conocer la realidad sobre la que debemos actuar con racionalidad y cientificidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA Y OTROS: (1977). **La dislexia en cuestión**. Madrid, Pablo del Río.
- ALCALÁ VENCESLADA, A.: (1980). **Vocabulario andaluz**. Madrid, Gredos.
- ARMAYOR GONZÁLEZ, H.: (1977). «Determinación del vocabulario técnico escolar en el alumno de 8.º curso de E.G.B. y su incorporación al B.U.P.». Córdoba, ICCE.
- AUZIAS, M.: (1978). **Los trastornos de la escritura infantil**. Barcelona, Laia.
- BAKUIN: (1973). Importancia de los factores genéticos en la dislexia, en MONEDERO, C.: (1984). **Dificultades de aprendizaje escolar, Una perspectiva neuropsicológica**. Madrid, Pirámide.
- BARTOLOMÉ, M.: (1983). «Análisis descriptivos y diferenciales del lenguaje en la E.G.B.»; **Revista Investigación educativa**, 1;2, pp. 205.
- CARBONERO, P.: (1982). **El habla de Sevilla**. Editorial Ayuntamiento.
- CERVERA, M. y TORO, J.: (1980). **T.A.L.E.: Test de análisis de lecto-escritura**. Madrid, Pablo del Río.
- CORREDERA SÁNCHEZ, T.: (1973). **Defectos en la dicción infantil. Procedimientos para su corrección**. Buenos Aires, Kapelusz.
- ESPÍN, J.: (En curso). «Predicción diferencial de la comprensión lectora en niños de suburbio a partir del lenguaje oral y del vocabulario». Barcelona, Tesis doctoral, departamento de Pedagogía Experimental.
- FERREIRO, E.: (1979). «¿Qué está escrito en una oración escrita?. Una respuesta evolutiva». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, n.º 5.
- GARCÍA-CUETO y YELA, M.: (1984). «Dimensiones factoriales de la fluidez verbal en grupos de distintas edades». **Rev. Psicología General y Aplicada**, vol. 39(5).
- GARCÍA HOZ, V.: (1953). **Vocabulario usual, común y fundamental**. Madrid, CSIC.  
— (1980) «Vocabulario científico y vocabulario técnico: un estudio exploratorio sobre sus relaciones». **Rev. Bordón**, 233. pp. 297-354.
- GONZÁLEZ PORTAL, M. A.: (1983). «Panorama actual de la investigación sobre dificultades de aprendizaje de la lectura». **Rev. Psicología General y Aplicada**, vol. 38(5).
- GONZÁLEZ SALAS, M.: (1982). **Así hablamos: vocabulario popular sevillano**.
- GÜEMES ARTILES, R.: (1984). «Influencia del medio geográfico en el desarrollo de la capacidad de comprensión verbal». **Rev. Ciencias de la Educación**, 119, pp. 327-337.
- HALLGREN: (1960). Importancia de los factores genéticos en la dislexia, en MONEDERO, C.: (1984). **Dificultades de aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica**. Madrid, Pirámide.
- HERNÁNDEZ PINA, F.: (1984). «Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, 25.
- HUMES, A.: (1983). «Research on the composing process. **Review of educational research**, Vol. 53, n.º2, pp. 201-216.
- KABILNITSKAIA, S. L.: (1979). Tipos de errores de atención, en Karpenko, N. P. y Podolski, A. I. «La formación de la atención y la corrección de las disgrafías». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, 7, pp. 74-85.
- LORENZO DELGADO, M.: (1980). **El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos**. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- LAMIQUIZ VIDAL: (1982). **Sociolingüística andaluza**, Universidad de Sevilla, Departamento de Lengua Española.

- MILLICHAP, G.: (1975) Errores propios de la dislexia, en CERVERA y TORO: (1980). **T.A.L.E.: Test de análisis de lecto-escritura**. Madrid, Pablo del Río.
- MOLINA GARCÍA, S.: (1983): «Factores neuropsicológicos implicados en el aprendizaje de la lectura». **Revista Investigación educativa**, vol. 1, 1, pp. 3-19.
- PIAGET, J.: (1972). **Lenguaje y pensamiento en el niño**. Buenos Aires, Guadalupe.
- QUIROS, J. DE: (1976). **La dislexia en la niñez**. Buenos Aires, Paidós.
- QUENTEL, J. C.: (1978) «La acción del entorno sobre el desarrollo infantil». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, 3.
- RIGO CARRATALA, E.: (1981). «La situación disglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje. Investigación experimental en el medio mallorquín». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, 16, pp. 101-110.
- RÍO, M.ª J. DEL: (1980). «Análisis experimental del comportamiento y del lenguaje». **Rev. Infancia y Aprendizaje**, 12.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, F.: (1982). «Economía y redundancia en el uso de los sustitutos gramaticales» en LAMIQUIZ VIDAL, **Sociolingüística andaluza**, pp. 117-134.
- SÁNCHEZ, B.: (1973). **Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación**. Madrid, Cíncel.
- SAN JOSÉ, A. y BOSQUE, E.: (1981). «Alteraciones fonéticas del lenguaje oral en el niño». Barcelona, Memoria de licenciatura, departamento de metodología y tecnología educativa.
- SIGUÁN, M.: (1979). **Lenguaje y clase social en la infancia**. Madrid, Pablo del Río.
- SOLER, E.: (1981). «Objetivos para el aprendizaje de la lengua en el ciclo inicial». **Rev. Bordón**, 237, pp. 183-193.
- TUESTOS, C.: (1967). «Influjo de las diferencias culturales en la inteligencia de los alumnos, especialmente en el factor verbal». **Rev. Calasancio**, 51-52, pp. 285-396.
- TORRAS DE BEA.: (1977). Los trastornos emocionales como causa de dislexia, en CERVERA Y TORO: (1980) **T.A.L.E.** Madrid, Pablo del Río.
- VGOTSKY, L.: (1973). **Pensamiento y lenguaje en el niño**. Buenos Aires, La Pléyade.

**ANEXO I.**

**Datos recogidos sobre el lenguaje oral**

	Confusión de sonidos	Alteración del orden	Omisión de sonidos	Adición de sonidos	uso incorrecto tiempos verbales	vulgarismos	casos de etimología popular
<b>Preescolar</b>	<b>b/g:</b> 5 busano/gusano	<b>co/cho:</b> cocholate <b>gl:</b> murciegalo murcielago	<b>a</b> inicial: marllo/amarilllo	<b>a</b> inicial: amoto/moto	no sabo me hacio me dicio	uso abusivo de los articulos la, el.	plastiquina (por su semejanza con el plástico).
<b>Primero</b>	<b>g/j:</b> guitre/buitre <b>j/h</b> joyo/hoyo <b>b/g</b> aguelo/abuelo	<b>g/l:</b> v. preesc. <b>d</b> fricativa intervocalica. riá/riada <b>r</b> final azuca/azucar <b>r</b> intervocalica pa/para <b>d</b> inicial onde/donde asimilación de consonantes in teriores. naranja/naranja. <b>a</b> final de plural	<b>a</b> inicial: v. preesc. asandia/sandia <b>r</b> inicial: rempujar/empujar rempujar/empujar	<b>vemos/hemos ganamos/ ganamos. Recortai/recor- tearhaci, vino, saisis, sabió.</b> <b>Recorteai/recortar</b>	uso abusivo de la, el	plastiquina	
<b>Segundo</b>	<b>b/g:</b> v. 1.º <b>d/t:</b> arcarde/ alcaide <b>b/m:</b> bayonesa/ mayonesa <b>e/l:</b> medicina medicina <b>c/g</b> carcaban/ cargaban lleismo <b>f/t:</b> fulbol/	<b>l/r:</b> coclela/ croqueta	<b>hi</b> popótamo/ hipopótamo <b>i</b> final: tubo/ futbol <b>a</b> inicial: bollada/abollada <b>d</b> inicial d fricativa inter- vocalica: almohá/ almohada	<b>r</b> inicial: v. 2.º consonante final de sílaba in- terna: <b>alvellana/avellana</b> arvellana <b>sílabla</b> inicial: envacunar <b>est/j</b> eras <b>a</b> inicial: amoto	<b>Querieron cabío hacío, cabido. discribio</b>	<b>Uso abusivo de la, el, influencia reci- proca de pro- nombres: nos/mos/os/sos</b> Anteposición del pronombre «me» a «t» O «se».	<b>Alicótero</b> (porque vuela como los pájaros y éstos tienen alas).  <b>Alicótero.</b>

**Segundo**

futbol  
afer:  
aierfante/elefante

**Tercero**

**eli:** v. 2.º  
**ri:** v. 2.º  
**g/b:** v. 1.º  
**u/c:** lluviendo/  
lloviendo  
**l/f:** v. 2.º  
**g/c:**  
melogoton/  
meiocoton  
**s/c:**  
sepiño/cepillo  
**l/y:** Lelló  
leyó  
**n/l:**  
penícula  
pefícula  
**s/z:**  
casador/cazador

**pre/pe:**  
pretóleo  
petróleo  
**l final:** v. 2.º  
**a inicial:**  
mapola/amapola  
**hi inicial:** v. 2.º  
elisión de la r intervo-  
calica: pa/para

Cabió, hició  
cabido,  
ma/me ha

Uso abusivo de  
la, el

**Quinto**

**n/l:** v. 3.º  
**r/f:** v. 2.º  
**b/g:**  
abuja/aguja  
**eli:** v. 2.º  
**g/b:** v. 1.º  
**j/h:** v. 1.º  
**a/e:** v. 2.º  
**o/a:** avispa/  
obispa  
**g/c:** v. 3.º

**pre/pe:** v. 3.º  
**ra/ra:**  
caramales  
calamares  
**g/l:** v. preesc.  
**cl/r:**  
cacerola/  
cacerola  
**a inicial:**  
**hi inicial:** v. 2.º  
**hu inicial:**  
medá/humedád  
asimilación de con-  
sonantes interiores  
**ginalia/gimnasia**  
**d inicial y final:**  
v. 1.º  
**r final:**  
azuca/azúcar  
**d fricativa intervo-**  
**calica:** v. 2.º  
**s en el plural:**

Haiga, saiais  
Vemos/hemos  
querieron  
ponido,  
descrito, sabi  
ganemos.

Uso abusivo de  
la, el

Alicótero  
brutear/eruptar  
(porque al que  
erupta se le  
llama bruto).

**Sexto**

**j/h:** v. 1.º  
**g/b:** v. 1.º  
**r/f:** v. 2.º  
**n/l:** v. 3.º

**l/r:** cocletal/  
coqureta  
**a inicial:** zotea/  
azotea

Cabido, recortear  
la, el

Uso abusivo de  
la, el



Sexto

**g/h:** guevo/  
huevo  
**g/c:** v. 5.º  
**l/e:** v. 2.º  
**s/g:** v. 1.º  
**o/a:** v. 5.º

Séptimo  
y octavo

**l/e:** v. 2.º  
**g/b:** v. 1.º  
**l/h:** v. 1.º  
**r/i:** v. 2.º

**l/a:** baiar/  
bailar  
**d/r:** pediórico/  
periódico

Asimilación conso-  
nantes interiores:  
lstante/Instante  
v inicial: amos/vamos  
d inicial.  
omisión de las termi-  
naciones verbales  
ado, ido.

a inicial: aluego/  
luego  
silaba inicial.

ma/me ha  
Yo n'ha  
hecho/Yo no he  
sido.  
ganemos/  
ganamos

Uso abusivo de  
la, el  
Influencia reci-  
proca de pron-  
ombres:  
nos/mos/osi/sos

Anteposición del  
pronombre «me»  
a «te» O «se».

E. especial

**g/b:** v. 1.º  
**b/g:** v. 1.º  
**g/h:** v. 6.º  
**g/c:** v. 5.º  
**r/i:** v. 2.º  
**l/e:** v. 2.º

**pre/pe:** v. 3.º  
**ra/ra:** v. 5.º

a inicial.  
d fricativa intervo-  
cállca.

a inicial.  
a inicial.

Ponido, cabido  
ma/me ha

Uso abusivo de  
la, el

Andalías (porque  
sirven para andar con  
ellas).

**ANEXO II.**  
**Datos recogidos sobre la escritura**

Preescolar	Confusión de sonidos	Alteración del orden	Omisión de sonidos	Adición de sonidos	uso incorrecto tiempos verbales	vulgarismos	casos de etimología pupular
<b>Primero</b>	r/r, s/z: casador/cazador z/s: ceceo j/h: jacha/hacha e/a: elefante/ elefante. g/b: v. 1.º	<b>g/lla:</b> murciegalo/	s final plural. d fricativa intervocá- lica r final	a inicial: amoto/moto. r inicial: rempujar/empujar	Vemos/hemos recortear/recortar haci/hice sabió/supo vinió/vino salets/salis.	—	Plastiquina (por su semejanza con el plástico).
<b>Segundo</b>	<b>g/b:</b> guttre/ buitre <b>sp:</b> elicotero/ helicóptero <b>c/g:</b> carcaban/ cargaban <b>l/t:</b> futbol/futbol <b>g/j:</b> agugero/agujero <b>b/g:</b> abujeta/agujeta <b>c/t:</b> fucbol/futbol <b>r/t:</b> arbóndiga/ albóndiga <b>m/b:</b> armóndiga albóndiga <b>e/t:</b> medecina medicina <b>b/m:</b> ballonesa/ mayonesa.	<b>l/r:</b> cocileta/ croqueta	Asimilación sílabas interiores: medina/ medicina Asimilación de consonantes: helicotero/ Omisión de inicial: licótero/ helicóptero h. inicial: aba/haba ipopótamo/ hipopótamo h intervocálica: maonesa/mahonesa d intervocálica: recortao/recortado	a inicial: riada h inicial: helefante/elefan- r croqueta/ croqueta.	Recortear/rec- ortar	—	Plastiquina alicoptero (porque vuela como los pájaros y éstos tienen alas).
<b>Tercero</b>	<b>b/g:</b> v. 2.º <b>r/t:</b> v. 2.º	rio/dio pediórico/	—	a inicial: amoto/moto	—	—	Plastiquina guardilla/

sihábila inicial:  
estijeras/tijeras.

perifódico

g/h: güevo/huevo  
l/r: v. 2.º  
m/b: v. 2.º idem.  
yeismo  
g/j: v. 2.º  
l/t: v. 2.º  
g/b: aguelo/  
abuelo  
n/l: penícula/  
película  
g/c: melogotón/  
melocotón.

buhardilla (porque es  
un lugar donde se  
guardan cosas).

<b>Quinto</b>	<p>l/e: vicio/video r/t: reberde/rebeide e/l: v. 2.º o/a: ovispa avispa g/b: v. 3.º j/h: joyo/hoyo n/l: penícula/ película</p>	<p>l/r: cacelora/ cacerola pre/pe: pretollo/petróleo</p>	<p>Asimilación de consonantes interiores: naraja/ naranja</p>	<p>Sihaba inicial: estijeras/tijeras a inicial: arradio adición de con- sonantes interi- ores: trompezó/ tropezó.</p>	<p>—</p>	<p>Alicóptero</p>
<b>Sexto</b>	<p>n/l: v. 5.º g/c: gabina/ cabina l/e: v. 5.º b/g: v. 2.º</p>	<p>—</p>	<p>a inicial: mapola/ amapola</p>	<p>a inicial: amarrón Sihaba inicial: estijeras/tijeras</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<b>Septimo y Octavo</b>	<p>s/z: seso s/x: expulsión/ expulsión r/t:</p>	<p>di/río: pediódico/ periódico</p>	<p>Omisión de las terminaciones verba- les —ado, ido— s final de plural v inicial: amos/vamos r final:</p>	<p>a inicial: aluego/ luego Sihaba inicial: estijeras/tijeras.</p>	<p>—</p>	<p>Uso abusivo de artículos deter- minados e inde- terminados.</p>

<b>E. Especial</b>	<b>b/g:</b> abuja/aguja <b>r/l:</b> v. 2.º <b>g/n:</b> v. 3.º   dem	petróleo l/r: cocleta/ croqueta. <b>ra/ra:</b> caramales/ calamates	<b>a inicial:</b> bujero/agujero <b>l final:</b> furbol/futbol	<b>a inicial:</b> consonante final: de sílaba interna: arvellana/ avellana	— , ponido, cabido	— , plastiquina
--------------------	---	---	--	--	-----------------------	--------------------

**ANEXO III.**  
**Datos recogidos sobre la lectura**

	Confusión de sonidos	Alteración del orden	Omisión de sonidos	Adición de sonidos	uso incorrecto tiempos verbales	vulgarismos	casos de etimología popular
<b>Preescolar</b>							
<b>Primero</b>	g/b: guitre/buitre j/h: jyo/hoyo b/g: aguelo/ abuelo	galla: murciagalo/ murcielago	s final: asimilación de consonantes inte- riores naranja/naranja d fricativa Intervocá- ca: reonda/redonda.	a inicial: sílabas inicial: consonante final: de sílabas interna: avellana/ avellana	ganemos/ ganamos vemos/hemos	—	Plastiquina (por su semejan- za con el plás- tico).
<b>Segundo</b>	r/t: cocieta/ croqueta j/h: mojosa/ mohosa m/b: armónidga/ albondiga c/g: carcabán/ cargaban f/t: futbol/ futbol h/b: ahollado/ abollado e/i: medecina/ medicina ye/ismo y/p: hipotótamo/ hipopótamo/ b/g: abujeta/ agujeta	l/r: cloqueta/ croqueta pre/pe: pretollo/ petroleo	l final: fútbol/futbol a inicial: marillo/ amarillo hi: popotamo hipopótamo Asimilación de con- sonantes interiores: helicótero/ helicótero/ helicóptero	Consonante final: de sílabas interna: arvellana/ avellana	veniste/viniste	—	plastiquina
<b>Tercero</b>	m/t: penicula/ pelicula	pre/pe: v. 2.º dio/frío:	l final: a inicial:	a inicial: consonante final:	—	—	plastiquina alcóptero

(porque vuela como los pájaros y éstos tienen alas).

**de sílaba interna:**  
 sílaba inicial:  
 estijeras/tijeras

pediódico/  
 periódico

**s/z:** seseo  
**ceceo**  
**e/f:** v. 2.º  
**l/h:** v. 2.º  
**l/t:** v. 2.º  
**g/b:** v. 1.º  
**g/h:** guevo/  
 huevo

<b>Quinto</b>	<b>n/f:</b> v. 3.º <b>l/e:</b> vidio/video <b>j/h:</b> v. 2.º <b>r/l:</b> v. 2.º <b>g/b:</b> v. 1.º <b>a/e:</b> aletante/ elefante <b>b/g:</b> v. 1.º <b>e/l:</b> v. 2.º <b>o/a:</b> ovispa/ avispa <b>s/z:</b> seseo	<b>dio/rfo:</b> v. 3.º la/ai ballar/ballar <b>l/r:</b> v. 2.º  <b>r final:</b> asimilación conso- nantes inferiores. v inicial: amos/vamos sílaba inicial: meda/humedad hi inicial: v. 2.º d fricativa intervo- calica: rai/rada a inicial	<b>a inicial:</b> v. 1.º diftongación verbal: escuendo/ escondo consonantes interiores: trompezó/tropezó sílaba inicial: estijeras/tijeras	ganemos/ ganamos recortear/recortar ser/hacer	—
---------------	--	---	--	--	---

<b>Sexto</b>	<b>s/z:</b> seseo <b>l/e:</b> vidio/video <b>g/h:</b> v. 3.º <b>g/c:</b> gabina/ cabina <b>b/g:</b> v. 2.º <b>j/h:</b> v. 3.º <b>o/a:</b> v. 5.º	<b>r final:</b> asuca/azúcar a inicial: v. 2.º	<b>a inicial:</b> v. 1.º sílaba inicial: v. 5.º	recortear/recortar	—
--------------	---	--	--	--------------------	---

<b>Séptimo y Octavo</b>	<b>r/l:</b> v. 2.º <b>s/z:</b> seseo v. 5.º <b>j/h:</b> v. 2.º <b>l/e:</b> v. 6.º <b>a/e:</b> v. 5.º ídem	<b>r final:</b> v. 6.º asimilación conso- nantes inferiores v inicial: v. 5.º	<b>a inicial:</b> v. 1.º	ganemos/ ganamos	—
-------------------------	---	--	--------------------------	---------------------	---

<b>E. Especial</b>	<b>g/b:</b> v. 3.º <b>b/g:</b> v. 3.º <b>r/l:</b> v. 3.º <b>g/h:</b> v. 3.º	<b>a inicial:</b> rebatir/arrebatir l final: v. 3.º	<b>a inicial:</b> v. 1.º	—	plastiquina, andalias (porque sir- ven para andar con ellas).
--------------------	--	---	--------------------------	---	--