

Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia

Antonio Rodríguez Fuentes

Universidad de Granada

Resumen

El artículo contiene un análisis de las disfunciones sintácticas encontradas en textos producidos por alumnos con ceguera y deficiencia visual. Se realiza el contraste de las disfunciones más frecuentes entre tales grupos y, además, con respecto a las disfunciones cometidas por alumnos sin problemas de visión. Se trata de un estudio descriptivo basado en el estudio de casos. Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos con escasa visión cometen mayores errores que los alumnos sin visión y que los alumnos sin discapacidad visual. Ello se justifica por la modalidad de comunicación empleada por los distintos subgrupos. Los alumnos con resto visual que emplean la lengua en tinta tradicional muestran menor capacidad y hábito para revisar sus textos, a diferencia de los alumnos sin visión que utilizan el Braille, que están más familiarizados con la revisión textual y manifiestan mayor desarrollo y empleo de tal habilidad. De ahí que cometan frecuentes errores de concordancia, a diferencia de los invidentes, y que superen considerablemente a éstos en las disfunciones en la concordancia entre tiempos verbales, la utilización de nexos innecesarios, consecuencia directa de los frecuentes errores de puntuación, y en la alteración de elementos en la elaboración de oraciones por subordinación. Consecuentemente, se añaden pautas didácticas diferenciadas para cada uno de ellos, en función de sus dificultades sintácticas potenciales (como perfeccionar el lenguaje oral en su dimensión sintáctica, ejercitar la concordancia entre tiempos verbales y elementos, la construcción adecuada y consciente de oraciones diversas y motivar para la lectura y la escritura, cuyas prácticas por sí solas desarrollan la competencia sintáctica), además de otras comunes que enfatizan el desarrollo de las operaciones que conforman la fase de revisión del texto.

Palabras clave: análisis sintáctico de textos narrativos, disfunciones sintácticas, evaluación de errores sintácticos, expresión escrita de alumnos con baja visión, expresión escrita de alumnos invidentes, contraste de la composición escrita de alumnos con baja visión y sin visión.

Abstract: *Syntactic Dysfunctions in Narrative Texts Produced by Students with Blindness and Visual Deficiency*

The article contains an analysis on the syntactic dysfunctions that have been found in texts produced by students with blindness and visual deficiency. It states the contrast of the most frequent dysfunctions in those groups and, on the other hand, takes as a reference those dysfunctions produced by students without any type of visual problem.

This study is a descriptive research based on a case study methodology in which results show that poorly sighted students made bigger mistakes than blind students or students with visual problems. This fact is due to the modality of communication used with the different groups. Students with visual deficiency who use traditional ink to write show less ability and a lower habit in the revision of their written texts, in contrast to blind students, who use the Braille method and are, therefore, more familiar with the revision of their texts, showing thus a greater development and use of this specific ability. This explains the fact that the former tend to make frequent mistakes in concordance -on the contrary to blind pupils or that they commit many more mistakes as regards concordance dysfunctions in tenses, use unnecessary links as a direct result of their frequent mistakes in punctuation and change the order of elements in the production of sentences by means of subordination clauses. Consequently, some didactic proposals are provided for each of them as a result of their potential syntactic difficulties, such as the necessity of improving oral language in its syntactic dimension, practice the concordance between verbal tenses and elements, produce correct sentences and motivate these students to improve their reading and writing skills, since it contributes to improve their syntactic competence, as well as many common tasks which emphasize the development of the different stages involved in the revision of texts.

Key words: syntactic analysis of narrative texts, syntactic dysfunctions, evaluation of syntactic mistakes, visual deficiency students' written skills, blind students' written skills, differences between visual deficiency students and blind students' written skills.

Marco teórico de la investigación

Tanto la adquisición como el dominio de la expresión escrita representan el culmen del aprendizaje lingüístico que comienza con el lenguaje oral y continúa con la lectura (Salvador, 1997; Scott y Windsor, 2000). En efecto, el desarrollo de la composición escrita es complejo, como lo es también su didáctica (McCarthur, Graham y Fitzgerald, 2006). De ahí que sean comunes las disfunciones en las múltiples face-

tas que la conforman (Lyon, 1999): gráfica, semántica, gramática, etc., y su desarrollo sea relativamente costoso y prolongado (Nerbury y Bishop, 2003). Una dimensión parcial de la gramática, la sintáctica, es la que interesa en esta ocasión, dimensión que resulta especialmente ardua y cuyos errores son relativamente frecuentes, según indicaba Salvador (1994) tras una revisión de investigaciones cuyo propósito fue indagar la competencia sintáctica de alumnos de distintos niveles educativos, en nuestro contexto, y Menning y otros (2005), en otros contextos foráneos. Ahora bien, esta competencia varía de unos países a otros, dadas las diferencias idiomáticas y de la didáctica de cada contexto. Obviamente, también existe una notable diversidad individual, dada la competencia lingüística de cada individuo. Ello advierte de la cautela que se ha de tener en cuanto a la generalización de los datos obtenidos en este proceso de investigación y en otros similares a éste (McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006).

Antes de la revisión de investigaciones concretas conviene traer a colación las distintas modalidades de investigación para los propósitos que se enumeran en el siguiente apartado. Miyao (1990) nos detalla algunas deficiencias y errores de método y, en menor medida, de enfoque con respecto a los análisis que se pueden emplear para investigar el desarrollo sintáctico y sus posibles dificultades y disfunciones. Básicamente se ha empleado el método experimental, método científico por excelencia (McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). Aunque, de acuerdo con ellos, resulta viable la utilización de este método; de hecho afirman que la creciente fundamentación psicológica de la expresión lingüística unida a la emergencia de nuevos métodos de indagación o, mejor, la revalorización positiva de los mismos (cientificidad), han impulsado la aparición de investigaciones originales basadas en estudios de casos, investigaciones etnográficas, análisis de cuasi-producto, etc. La complementariedad de enfoques o perspectivas de análisis ha enriquecido, sin duda, el panorama explicativo de la composición escrita, en general (Scardamalia y Bereiter, 1986), y sintáctica, en particular. En consecuencia, proliferan estudios sobre los procesos cognitivos de la expresión escrita, así como sobre los productos de los mismos: los textos. No obstante, no son tan abundantes, especialmente en nuestro panorama nacional, los dedicados a los procesos cognitivos, debido a la reciente consideración de los mismos (acogida de los modelos cognitivos sobre la expresión escrita).

Tampoco menudean investigaciones cuyo objeto sea el estudio de la expresión por escrito de alumnos con dificultades y, en concreto, con déficits visuales. En nuestro contexto, esta línea de investigación resulta casi inédita, pese a que sí exis-

ten obras sobre procesos similares al que nos ocupa, como es el estudio del lenguaje oral y de la lectura y sus disfunciones, aunque sin duda también resultan insuficientes (Rodríguez, 2005). En ambas facetas: el lenguaje oral y la lectura, especialmente en esta última, se advierten desfases, particularidades e incluso dificultades y limitaciones que requieren nuevas investigaciones para ser identificadas definitivamente. El hecho de que existan ciertos desfases, particularidades y limitaciones hace presagiar que también en la expresión escrita pudieran aparecer dificultades, disfunciones y limitaciones potenciales que justificarían su investigación. Evidentemente, el análisis de la escritura tiene relevancia propia, dada la importancia de la propia actividad escritora. Los trabajos encontrados en nuestro panorama geográfico versan acerca de los procesos neurológicos, coordinación óculo-manual, motores y psicomotrices imbricados en la escritura (Matín-Blas, 2000), de aspectos convencionales: tipografía y caligrafía (Ballesteros y Molina, 1997; Ochaita y Rosa, 1998), ortografía (Grenier y Giroux, 2004), así como sobre los recursos tecnológicos al servicio de estos sujetos para posibilitar o coadyuvar su expresión por escrito (UTT, 1999). En suma, se han identificado algunas dificultades, como la caligrafía, los errores gráficos y la presentación formal del texto que no propician la legibilidad; y algunas limitaciones, como la lentitud escritora y la incomodidad de la tarea por los recursos requeridos (iluminación y ayudas ópticas y tecnológicas). Sin embargo, nada aportan a la determinación de la competencia sintáctica de la población objeto de este estudio.

Evidentemente, el análisis de la expresión escrita de alumnos con discapacidades visuales requiere ineludiblemente distinguir dos estados visuales por su alta incidencia en el hecho estudiado, pues cada uno de ellos demandará un sistema de escritura diferente: método en relieve Braille y letra impresa en tinta ampliada (Koenig, 1992). Se trata de los estados de ceguera e hipovisión, respectivamente (Barraga, 1990). En efecto, obviamente el primer estado requiere del sistema Braille para su comunicación por escrito, al contrario del segundo que, con las ayudas ópticas y no ópticas pertinentes y la implementación de programas de estimulación visuales, puede hacer uso del método de lectoescritura tradicional o bien adaptado (ampliado o resaltado). Aunque, en determinados casos, puede resultar recomendable o necesario que el niño con escasa visión aprenda y use el sistema Braille de forma complementaria o alternativa al tradicional. La dilucidación dilemática vendrá determinada por la evaluación oftalmológica y psicopedagógica inexcusable (Koenig, 1992).

Objetivos y metodología de la investigación

Ésta es una investigación descriptiva. Su objetivo teleológico es describir los errores sintácticos producidos por alumnos con baja visión e invidentes al elaborar textos escritos. Objetivos operativos derivados de él son los siguientes:

- Detectar, cuantificar y explicar los errores de índole sintáctica producidos por los alumnos investigados. Para ello se han utilizado las fichas de recogida de datos que se presentan más adelante.
- Contrastar las disfunciones de ambos grupos, invidentes y deficientes visuales, y, a su vez, con respecto a alumnos normoventes. Para lo último, se han tomado como referencia los datos del estudio realizado por Salvador (1994), cuyos supuestos y principios metodológicos son similares a éste y por ende susceptibles de contraste, siendo la principal diferencia los sujetos investigados que en el estudio citado son sujetos con visión normal.
- Observar la incidencia de factores concomitantes con el desarrollo de la expresión escrita, como la edad y el nivel educativo, además de otros como la patología visual y sus atributos visuales, arriba indicados. Verificar si la incidencia de edad, con énfasis en las edades de 12 y 13 años, produce un hito en la competencia escritora, en concreto en las disfunciones sintácticas, como ocurre en otras facetas.
- Proponer algunas pautas didácticas idóneas para optimizar la construcción sintáctica de proposiciones y oraciones para alumnos con dificultades visuales. Puesto que algunas disfunciones son comunes a las de alumnos sin problemas visuales las pautas serán idénticas, es decir, las propuestas para estos alumnos. Otras dificultades específicas demandarán estrategias originales o concretas para alumnos con problemas visuales.

En cuanto a la estrategia de investigación se ha empleado el estudio de casos, materializado en el análisis de textos narrativos de redacción libre (temática, amplitud y caracterización). Su praxis fue la siguiente: se les sugirió a los alumnos investigados que redactaran un texto narrativo, proporcionándoles una breve descripción o definición del mismo, a saber, que se trataba de relatar una historia sobre algo que les hubiera acontecido, alguna aventura, alguna película o libro que hubiesen leído. Para ello se les entregaron dos hojas de papel pautado (formato A4) cuyas líneas y espacios interlineales resultaban apropiados para alumnos con baja visión, según las pau-

tas sugeridas por algunos autores (Barraga, 1990; Rodríguez, 2003). Con ello, se pretendía facilitar la grafía, la continuidad dentro del renglón y la separación adecuada entre ellos, con el doble objetivo de mejorar la grafía, optimizando la legibilidad del texto, a la vez que se conseguía que se concentrasen en procesos más relevantes para esta investigación de mayor requerimiento o exigencia cognitiva que el diseño gráfico. De otra parte, los alumnos ciegos realizaron los textos en Braille, que fueron traducidos literalmente por profesoras especialistas integrantes del equipo de apoyo a la educación integrada de ciegos y deficientes visuales de Granada (EAICDV), colaboradoras de esta investigación, o bien fueron elaborados con el PC Hablado y posteriormente fueron almacenados, transferidos al lenguaje escrito e impresos mediante una impresora convencional. La ONCE y, concretamente el EAICDV de Granada, ha proporcionado los medios necesarios para realizar la transcripción.

Existen diversas variantes para producir textos: dictados, copia y elaboración personal, cada una con unas intenciones determinadas. En congruencia con los objetivos planteados, se optó por la última: la elaboración personal de un texto narrativo, con las siguientes características: a) tema libre, para que la producción sea lo más espontánea posible, a pesar de que algunos investigadores afirman que la variable independiente *tema libre/tema impuesto* ha resultado irrelevante en la producción realizada; b) contexto normalizado y familiar para el alumno, que ha sido generalmente el aula de apoyo del mismo centro en la que los profesores del EAICDV atienden al alumno, a excepción de aquellos que acuden asiduamente, con una periodicidad semanal o quincenal, al centro de recursos del EAICDV, en cuyo caso, dicho centro ha sido el contexto de la investigación; c) no se ha impuesto ningún tipo de restricciones ni limitaciones, temporales ni espaciales, para la elaboración de su discurso; d) aunque la observación de la elaboración textual era imprescindible, se ha procurado que el alumno no se sintiese examinado constantemente, por lo que se ha actuado con la mayor discreción posible, por ello, no se han utilizado formatos de registro de la observación.

Con respecto a los sujetos estudiados, han sido cuidadosamente seleccionados según sugiere la estrategia empleada del estudio de casos: «el estudio de casos (...) se trata de una forma de elección de los sujetos u objetos para ser estudiados» (Colás, 1998, 257). De acuerdo con el carácter eminentemente cualitativo de la investigación y con la estrategia del estudio de casos, no es esencial para la investigación la amplitud de la muestra sino el análisis en profundidad del corpus. Los diferentes casos analizados se corresponden con alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas principalmente de una patología visual. Se han estudiado un total de 17 alumnos con problemas visuales, que han sido agrupados en dos casos: uno, formado por alum-

nos con baja visión (11 sujetos) y, otro, compuesto por escritores invidentes (6 sujetos). La edad media de los sujetos estudiados es de 15,8 años (15 años y 8 meses), siendo la edad media de los alumnos con baja visión 15,6 y 16 la edad media de los invidentes. No obstante, se observan edades diferentes, tanto por debajo de la media como por encima de ella, cuantificándose una desviación típica de 2,7, en el primer caso y de 4 en el caso segundo. Ello se debe a la inclusión en el estudio de alumnos, en especial uno en el caso segundo, de edades relativamente menores que el resto. La estrategia de ampliar el rango de edad de los sujetos investigados permite lograr uno de los propósitos de la investigación: analizar la influencia de la edad en el desarrollo de los procesos cognitivos de la expresión escrita. Y ello se justifica por la adicional importancia de la variable edad si aceptamos el «salto cognitivo» que experimentan los sujetos con deficiencia visual a la edad de 13-14 años (Ochaita, 1993), diferenciándose del patrón de desarrollo madurativo más uniforme o regular del sujeto normovente y contradiciendo incluso los planteamientos piagetianos. Asimismo, se contempla la prolongación, también peculiar, del desarrollo evolutivo de los sujetos con déficits visuales hasta la edad de 18 años, según los estudios de la profesora Esperanza Ochaita. Los alumnos con deficiencia visual se encuentran, generalmente, escolarizados en centros ordinarios, según establece la legislación vigente en su propuesta de integración (aunque algunos se encuentran escolarizados en centros específicos), y reciben el apoyo material y personal necesario, a través de los centros educativos especializados para la atención a alumnos con necesidades educativas asociadas a la ceguera o a la baja visión.

Por otro lado, se ha asegurado que los alumnos que forman parte de la investigación posean, en general, un nivel de desarrollo madurativo acorde con su edad cronológica y, en particular, un óptimo desarrollo lingüístico. El control de estas variables ha sido posible teniendo en cuenta los informes de escolarización, basados en la evaluación psicopedagógica, que poseen los maestros específicos de la ONCE que han colaborado con la investigación, así como la información proporcionada por los maestros de aula. De la información proporcionada por estos últimos conviene destacar que el desarrollo lector se encuentra ralentizado, especialmente en cuanto a la velocidad de decodificación, cuestión que no sorprende a tenor de las investigaciones revisadas en este sentido (Cfr. Rodríguez, 2005). En cuanto al rendimiento escolar generalizado ha sido mayoritariamente evaluado como normal, siendo los apoyos recibidos fuera del aula los proporcionados únicamente por los profesores específicos de la ONCE para el desarrollo de habilidades específicas necesarias para alumnos con problemas visuales.

Las variables de análisis han sido las disfunciones sintácticas que cometen los alumnos objeto de este estudio. Para ello, se han establecido unas categorías, a priori, que han sido consensuadas y validadas en el seno del Grupo de Investigación ED.INVEST de la Universidad de Granada, marco institucional de la investigación. A su vez, estas categorías preestablecidas de disfunciones potenciales (Cfr. Cuadros 1 y 2) se han extraído de la Gramática española (RAE, 2003), en lo relativo a su dimensión sintáctica, obteniéndose las siguientes metacategorías:

- Disfunciones en la concordancia como indicador de cohesión textual. Estas disfunciones se refieren a la falta de concordancia entre los términos relacionados en sus diversas variantes: género, número, persona, tiempo y modo. Aunque esta concordancia puede concebirse como indicador de cohesión textual, puede analizarse desde la dimensión sintáctica en el nivel proposicional u oracional.
- Alteración del orden canónico de elementos de la proposición u oración. Esta categoría engloba aquellas disfunciones que consisten en anteponer o posponer algún elemento de la estructura de la proposicional gramatical, resultando tal alteración del orden canónico errónea.
- Estructuras inapropiadas del complemento verbal. Esta categoría incluye aquellos errores relativos a la estructura del sintagma o predicado verbal, que se han vertebrado a su vez en disfunciones en el verbo (núcleo del sintagma verbal) y en los complementos del mismo (directo, indirecto, adverbial, agente, etc.).
- Estructuras incompletas o anacolutos, principalmente en la subordinación, como la ausencia de nexos conjuntivos en las subordinadas sustantivas, la carencia de signos gráficos para introducir proposiciones subordinadas sustantivas, la ausencia del nexo exigido por el léxico, la ausencia del nexo adecuado o utilización de la conjunción incorrecta en la proposición.

Para coadyuvar esta actividad de detección y registro de errores se han utilizado las plantillas siguientes, que contienen en detalle cada uno de los posibles errores y el código asignado, subrayando el mismo en la proposición u oración en la que aparece. A continuación se ha trasladado cada error a una ficha, de manera que en el reverso se ha advertido el error cometido y en el anverso se ha indicado el alumno que lo ha cometido (número de identificación) y el código o la categoría de la disfunción. Los códigos de los errores pueden observarse en las plantillas utilizadas para el cómputo de las disfunciones de cada uno de los sujetos.

CUADRO I. Disfunciones a nivel sintagmático-proposicional

| Categoría | Frecuencia | Sigla | Total |
|---|------------|---------|-------|
| I. CONCORDANCIA COMO INDICADOR DE COHESIÓN TEXTUAL | | | |
| 1.1. Concordancia entre el sujeto y el verbo | | | |
| Sujeto singular/verbo plural | | SUJVER | |
| Sujeto plural/verbo singular | | SSIPL | |
| Sujeto plural/verbo singular | | SPLVSI | |
| 1.2. Concordancia entre el sujeto y el atributo | | | |
| Sujeto singular/atributo plural | | SUJATR | |
| Sujeto plural/atributo singular | | SSIATP | |
| Sujeto plural/atributo singular | | SPLASI | |
| Sujeto plural/verbo singular | | SPLCOS | |
| 1.3. Concordancia entre determinante y el núcleo nominal | | | |
| | | DETNUC | |
| 1.4. Ausencia de determinante | | | |
| | | DETAUS | |
| 1.5. Antecedente-consecuente (pronombre) | | | |
| | | ANTCON | |
| Pronombre inadecuado en función del referente | | PROINC | |
| Singular/plural pronombre en 3ª persona, en complemento | | PERCOM | |
| 2. ALTERACIÓN DEL ORDEN CANÓNICO DE LOS ELEMENTOS | | | |
| Anteposición de elementos | | ANTEPO | |
| Posposición de elementos | | POSPPOS | |
| 3. ESTRUCTURA DEL PREDICADO VERBAL | | | |
| 3.1. Núcleo (el verbo) | | | |
| | | NUCPRE | |
| Modalidad negativa | | PRENEG | |
| Concordancia de tiempos | | CONVER | |
| Perífrasis verbal incorrecta | | PERFIN | |
| Reiteración incorrecta del «se» | | REITSE | |
| 3.2. Complemento verbal | | | |
| | | COMVER | |
| Complemento régimen verbal | | REGVER | |
| Complemento directo e indirecto. | | COMDIR | |
| Complemento agente | | COMAGE | |
| Complemento circunstancial | | COMCIR | |

CUADRO II. Disfunciones a nivel oracional-discursivo

| Categoría | Frecuencia | Sigla | Total |
|--|------------|--------|-------|
| I. ESTRUCTURAS INCOMPLETAS (ANACOLUTO) | | | |
| Sujeto Anticipado | | SUJANT | |
| Mezcla proposicional incorrecta | | MEZPRO | |
| Acumulación de nexos | | ACUNEX | |
| Anticipación de adverbios | | ANTADV | |
| Error en proposición subordinada | | SBDAIN | |
| 2. SUBORDINACIÓN SUSTANTIVA | | | |
| Nexo prepositivo inapropiado | | PREINC | |
| Sin signos gráficos en est. Directo | | SINSIG | |
| Falta del nexo preposicional | | SINPRE | |
| Falta de nexo conjuntivo | | SINCON | |
| Sobra nexo | | MASNEZ | |
| Verbo impersonal plural por sujeto subordinada | | VERIMP | |

| 3. SUBORDINACIÓN ADJETIVA | |
|------------------------------------|--------|
| Falta nexos, exigido por el léxico | SINNEX |
| «Que»/«cuyo» | QUECYO |
| Gerundio/relativo | GERQUE |
| Concordancia de «que» con verbo | CONREL |
| 4. SUBORDINACIÓN ADVERBIAL | |
| Conjunción incorrecta | CONJIN |
| Tipo adverbial/otro | UNXOTR |
| «Donde» como comodín | DONCOM |
| Sin nexos ante «que» | NOPREQ |
| Anticipación del nexos «como» | ANTCOM |

La codificación anterior ha sido realizada por varios investigadores del grupo ED.INVEST, de las Universidades de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación de Granada), Melilla (Facultad de Educación y Humanidades) y de Almería, debidamente formados en este terreno y con criterios consensuados de análisis, garantizándose de esta manera (triangulación) la validez de los resultados obtenidos. En cuanto a su generalización, es complejo realizar un diseño experimental que logre la generalización de los resultados que se pretenden en esta investigación. Más bien, las bondades de la presente investigación en este sentido pueden radicar en la metodología de evaluación de disfunciones sintácticas, su categorización taxonómica y su correspondencia con la madurez escritora de los alumnos, así como las pautas didácticas ofrecidas para su superación. Ésta es la exégesis de la investigación-acción que enmarca este trabajo. Los datos recogidos han sido agrupados en su totalidad calculándose sus medidas de tendencia central (media y moda, principalmente), así como otras de dispersión (desviación típica), aunque se ha primado el recuento porcentual, manera por la que se ha optado también en la presentación siguiente de resultados.

Análisis y discusión de resultados

Aunque algunos de los textos elaborados por los alumnos de la investigación resultaron ser descriptivos –en lugar de narrativos como se demandaba en el proceso de obtención de datos– han sido finalmente incluidos en este análisis, dada la relativa independencia que existe entre el tipo de texto producido y las disfunciones sintácticas. Por supuesto, en otro tipo de análisis susceptible de realizar con estos textos, como por ejemplo el análisis de la complejidad sintáctica o de la estructuración textual, sí afectaría esta incidencia, debido a la relación en estos casos.

De otra parte, conviene resaltar por la relevancia para la investigación que los escritores con escasa visión han producido textos más largos y de mayor complejidad sintáctica que los alumnos con ceguera, lo cual podría distorsionar los resultados. En efecto, ésta podría considerarse como una variable extraña o interviniente. Por último, los sujetos sin problemas visuales que han sido tomados como referencia (de otros estudios: Salvador, 1994 y 1999) para contrastar con los de esta investigación tienen una media de edad menor que los sujetos con discapacidad visual estudiados. Ello implica que las conclusiones realizadas tienen que hacerse con cierta precaución, dado que la edad y el nivel instructivo se ha tornado una variable determinante en la frecuencia de aparición de disfunciones (Salvador, 1994).

Resultados sobre las disfunciones en la concordancia

Cuatro alumnos con baja visión (36,36%) han cometido frecuentes errores de concordancia, siendo más usuales las faltas de concordancia entre el sujeto y el verbo (sujeto plural y el verbo singular). Según las medidas de tendencia central, se han cometido un 1,73 error por texto (en total 19 errores computarizados), aunque la desviación típica es alta. Ello se debe a que básicamente son los alumnos más jóvenes del grupo los que han cometido el 100% de los errores. Véanse algunos ejemplos:

- (...) **uno(s) amigos** (...) que **estaba(n)** de fiesta (Texto 7).
- (...) aparece al tiburón y engancha con los **diente(s)** (Texto 7).
- (...) los demás **intenta(n)** (Texto 7).
- (...) y que nadie **les bicieran** (biciera) más **daños** (A LOS NIÑOS) (Texto 8).
- (...) todos los israelitas eran esclavos (esclavos) y **le(s)** daban latigazos, **le(s)** pegaban, ect (etc.)” (Texto 15).

En cambio, los alumnos invidentes no han cometido errores de este tipo. Ello puede justificarse debido a que estos errores son relativamente fáciles de detectar tras una revisión, aunque ésta sea simultánea. Acontece que los escritores ciegos realizan una permanente revisión simultánea de lo que redactan con el propósito de corregir las erratas producidas como consecuencia de la escritura mecanizada, habilidad que se enfatiza mucho en la propia didáctica del Braille. Esta revisión, por tanto, puede hacer que los propios escritores ciegos detecten todos los errores de concordancia.

En el caso de los textos producidos por alumnos sin problemas visuales, los resultados obtenidos por Salvador (1994) ponen de manifiesto que proliferan las disfunciones en la concordancia entre sujeto y verbo, principalmente en cuanto a la concordancia de número, como ocurriera en el caso de los alumnos con baja visión. Puesto que los alumnos sin problemas visuales son de menor edad y de menor nivel instructivo, se podría inferir un cierto desfase en el dominio de la concordancia sintáctica en el grupo de escritores con baja visión.

Mejor ha sido, sin embargo, el desarrollo de la habilidad en lo relativo a la concordancia de género, persona, tiempo y modo, tanto en el grupo de personas con baja visión como en el de invidentes, como cabría esperar según la investigación de referencia y atendiendo a la edad y nivel educativo de los alumnos investigados.

Resultados sobre la alteración de elementos de la proposición gramatical

Resulta bastante frecuente la utilización de nexos innecesarios, debido a los errores en la puntuación (puntos y aparte), puesto que han acumulado un total de 96 errores, esto es, una media de 8,73. Además, resulta indicativo de generalización el hecho de que en este caso, a diferencia del anterior, la dispersión es de 2,35. En efecto, en todos los textos producidos por alumnos con baja visión, aunque en mayor medida en los de los más jóvenes han aparecido este tipo de disfunciones, a excepción de uno de ellos que resulta excesivamente corto. La moda se sitúa en 7 errores, del tipo siguiente:

- (...) y me cambio (...) y pase a manos de su marido y el camello me mete en su bolsillo y subimos a una casa de los barrios bajos y oigo puñetazos (...) y la única persona que valió la pena me odiaba porque alguien me comparo con ella (Texto 6).
- Son dos personajes benito y Manolo y venito es un dormilón y Manolo un gordo (Texto 14).

También han aparecido estos errores en los textos de alumnos invidentes, aunque en menor medida que en el caso anterior: 6,33 (por tanto, 38 errores totales), siendo la moda de 5 errores por texto, y la dispersión muy similar al caso anterior (2,4). Las disfunciones son más frecuentes en los textos de alumnos jóvenes de bajo nivel académico. Igual que en el caso anterior, suelen utilizar el nexo copulativo «y», en lugar del signo de puntuación correspondiente, enlazando dos acciones de distinta naturaleza:

- *Estaban ya dando la misa para enterrarlo y la caja estaba abierta y el abuelo del amigo de mi primo se levantó de la caja y salió y todo el mundo salió corriendo* (Texto 12).
- *Caperucita estaba en su casa y su madre estaba haciendo magdalenas y le dijo la madre (...)*(Texto 13).

De otra parte, dos de los sujetos más jóvenes con baja visión (sujetos 7 y 8) han cometido errores de anteposición y posposición de elementos (6 errores en total), alterando el significado de la proposición, lo cual implica una media ínfima de disfunciones de este tipo por texto (0,45) y, por el contrario una dispersión elevada. Este tipo de errores podría quedar representado con ejemplos como los siguientes:

- *Esta película empieza (con) uno(s) amigos en un barco que estaban de fiesta (...)*(Texto 7).
- *Tres personas que querían ayudar*, un día fueron a la mansión (...)(Texto 8).

No se han encontrado disfunciones de esta categoría en los textos producidos por alumnos invidentes, ni siquiera en el texto producido por el alumno de menor edad, es decir, con idéntica edad que los anteriores con baja visión.

En el estudio de referencia, realizado con alumnos con visión normal, la mayoría de las disfunciones consisten en la anteposición y posposición de ciertos elementos. Por tanto, del análisis comparativo puede inferirse que los problemas que los escritores con problemas en la visión son de diferente naturaleza a los cometidos por los alumnos con visión normal. En efecto, mientras que los primeros muestran dificultades notables para la correcta utilización de los nexos y la puntuación, los segundos cometen mayoritariamente errores de colocación adecuada de los elementos dentro de la proposición y la oración.

Resultados sobre las disfunciones del predicado verbal

Más de la mitad de alumnos con baja visión (54,54%) han cometido errores en algún elemento del predicado verbal, siendo más frecuentes las disfunciones de concordancia entre tiempos verbales, aunque también se han encontrado errores en los complementos circunstanciales y directo. En total, se han detectado una veintena de fallos, lo que supone una media de 1,81 errores por texto, aunque la moda corresponde al

valor 0, dado que 5 alumnos no han cometido este tipo de disfunciones, y la dispersión es de 5,35. Ejemplos representativos de estos errores son los siguientes:

- *Este último se ha escapado y no **sabremos** (sabemos) si volverá* (Texto 2).
- *Ésta se enamora perdidamente de Calipto pero aunque sería un matrimonio aceptado por todos ella se niega a que sus padres se **enteraran*** (Texto 4).
- *Empieza el experimento, **de** (al) principio todo va muy bien (...)*(Texto 7).

Similar ha sido la proporción de disfunciones encontradas en los textos producidos por los alumnos invidentes. La mitad de ellos (50%) ha producido algún error de concordancia entre tiempos verbales y en el complemento directo. Además, aparece en este dato la primera coincidencia del estudio, dado que la media de errores por texto asciende a 2, el total a 12, y la moda y la desviación típica son muy similares al caso anterior. Expresiones como las siguientes son las que han sumado este tipo de disfunciones:

- *Caperucita fue (**por**) el camino (...)*(Texto 13).
- *(...) donde la resguardarían y así **podrá** (podría) deshacerse de ese señor, el cual **quiere** (quería) ser su marido* (Texto 16).

No son mayores los datos recogidos del estudio de referencia en esta metacategoría, más bien al contrario, lo cual hace presagiar -teniendo en cuenta que la media de edad es menor en este estudio- un estancamiento o desfase en la competencia de los alumnos investigados en el dominio de la concordancia de tiempos verbales y del complemento circunstancial, y, en menor medida, del complemento directo.

Resultados sobre las disfunciones en la subordinación

Más de la mitad de los alumnos con baja visión (63,64 %) han cometido algún error en la composición de oraciones compuestas por subordinación, principalmente en las subordinadas sustantivas y en las circunstanciales. Entre ellos se encuentran los alumnos jóvenes que cursan los niveles educativos más bajos, pero también otros de edades y niveles más avanzados. De este tipo se han hallado un total de 115 errores, lo que supone una media de 10,45 por texto, a pesar de que no todos han cometido estos errores; la moda es 8 y la variación 4. Las disfunciones encontradas se engloban en las siguientes categorías:

- Ausencia de nexos conjuntivos en las subordinadas sustantivas, en concreto para introducir proposiciones en estilo indirecto, como se aprecia en el siguiente ejemplo.

*(...) le preguntan a la médica qué es lo **(que)** le han becho a (...)*(Texto 7).

- Ausencia de signos gráficos para introducir proposiciones subordinadas sustantivas en estilo directo, del modo siguiente:

(...) su jefe le da un aviso (:) si en 48 horas no sale el producto, la empresa se queda en quiebra (Texto 7).

- Ausencia del nexo exigido por el léxico en una subordinación adjetiva, tal y como ilustra la disfunción siguiente elegida:

*Se trata de un hombre **(que)** es un viajante, un desafortunado* (Texto 6).

- Ausencia del nexo adecuado delante del pronombre relativo «que», o utilización de la conjunción incorrecta en la proposición subordinada adverbial, como muestran las ilustraciones que siguen:

*Empieza **que (cuando)** el niño saca a los perros a pasear (...)*(Texto 10).

La mitad de alumnos ciegos ha cometido algún error en la subordinación sustantiva y adverbial. Desde un punto de vista cuantitativo, los errores son menos frecuentes que en los textos del caso anterior. En efecto, la media de errores por texto es de 6,25, la moda es 3 y la dispersión coincide prácticamente con la anterior. Por otro lado, desde la perspectiva ideográfica, también las disfunciones resultan diferentes. En cuanto a la subordinación sustantiva, uno de los alumnos (sujeto 16) ha olvidado la utilización de signos gráficos para introducir proposiciones en estilo directo y el nexo conjuntivo en estilo indirecto. Véase un ejemplo:

- *(...) pudo comprobar **(que)** era el mismo que quería ser su marido* (Texto 16).

Son de diferente naturaleza y, en todo caso, menores, las disfunciones que ha encontrado Salvador (1994) en su estudio con alumnos más jóvenes que los de esta investigación y sin problemas visuales. Ello denota una cierta escasez de habilidad o competencia de los alumnos con deficiencias visuales en esta faceta de la expresión escrita. Y dentro de ellos, se encuentra más acentuada la falta de dominio de la cons-

trucción de proposiciones por subordinación en el grupo de alumnos que consiguen aprovecharse de su resto visual para la comunicación por escrito que aquellos otros cuya discapacidad visual no les permite el acceso visual a la escritura y por tanto han de hacerlo a través del sistema Braille.

Conclusiones, prospectiva y proyección didáctica

Con la prudencia que implica el estudio de casos en la generalización de sus resultados, varias son las conclusiones que arrojan los datos obtenidos por su relevancia lingüística y didáctica. En primer lugar, es singular el desarrollo en la competencia sintáctica, medida a través de la profusión de errores de esta naturaleza, en los alumnos con problemas visuales investigados. Quizá, de todas las habilidades instrumentales básicas, la expresión por escrito sea la más heterogénea en su desarrollo, porque depende de muchos factores, a los que en este caso cabe añadir la posible incidencia (aceptación, uso, implicación, modalidad comunicativa...) de la deficiencia visual. Pero dentro de esa diversidad, es diferente el dominio o la capacidad sintáctica general de los alumnos con baja visión e invidentes. Estos últimos han obtenido en esta investigación mejores resultados en cuanto a la producción de errores sintácticos.

Quizá la justificación de ello cabría buscarla en la modalidad de comunicación y por tanto el llamado estado visual afecta al dominio sintáctico. Aquellos alumnos que utilizan el sistema de comunicación en tinta por el medio tradicional (letra impresa) cometen más errores que los que utilizan el sistema puntiforme en relieve (Braille). Ello puede justificarse con varios argumentos, siendo probablemente el más válido una combinación hipercompleja de todos ellos. Uno de ellos podría ser que los alumnos que escriben en Braille revisan frecuentemente sus textos para detectar erratas, más que los sujetos con baja visión (Rodríguez, 2003), puesto que las estrategias de enseñanza del propio sistema enfatizan en su realización, advirtiendo al alumno su utilidad. Esta operación *per se* propicia el desarrollo sintáctico. Por otro lado, a través del Braille resulta fácil detectar los signos de puntuación adecuados que distinguen el lenguaje oral del escrito; a diferencia de la lectura visual realizada por alumnos con escasa visión, dado que esa escasa visión dificulta la percepción de los detalles nimios (signos). Convendría verificar otras posibles causas como la motivación y práctica lectora de unos y otros sujetos, con una y otra modalidad de acceso a la información (Braille y lectura en tinta adaptada, respectivamente).

Evidentemente, la edad y el nivel instructivo, posibles indicadores de la madurez escritora, han aparecido como variables de peso, en el sentido de obtener una alta correlación con las disfunciones sintácticas. Correlación negativa o inversa, dado que a mayor edad y nivel instructivo se han cometido menor número de disfunciones, siendo algunas categorías de disfunciones sólo encontradas en los textos producidos por los alumnos de menor edad y nivel educativo.

Además también difiere la capacidad sintáctica mostrada por los sujetos de esta investigación con la registrada para alumnos con visión normal, en el estudio de referencia. Ello se deduce de las diferentes disfunciones sintácticas cometidas por unos y otros, tanto desde el punto de vista de la modalidad como de la frecuencia. Esta aseveración podría hacerse más contundente evaluando la complejidad sintáctica de los textos producidos por unos alumnos y otros. En efecto, cabría continuar esta investigación, analizando con diferentes índices de complejidad sintáctica –en función de las oraciones simples, compuestas, y dentro de éstas las compuestas por yuxtaposición, por coordinación y por subordinación de primer, de segundo y de tercer grado– los textos producidos por los alumnos. Obviamente, también sería interesante, casi preciso, ampliar la «muestra» en sentido analógico, puesto que al tratarse de un estudio de casos es más adecuado emplear «sujetos de la investigación».

Como propuestas o pautas didácticas para optimizar el dominio de la sintaxis escrita de los alumnos con baja visión e invidentes, a expensas de perpetuar y mejorar los resultados empíricos, cabría recomendar las siguientes de acuerdo con los datos:

- Corregir las disfunciones sintácticas producidas en el lenguaje oral espontáneamente, dada la estrecha correlación entre ellas y las que se produzcan en los textos por escrito. Para advertir y corregir estas disfunciones orales se reproducirá el error cometido, así como la forma adecuada o bien sólo esta última. Nunca se castigará, recriminará o ridicularizará al niño por su forma de expresarse, de lo contrario resultará contraproducente.
- Entrenar en la creación de proposiciones y frases sintácticamente sencillas para progresivamente ir incrementando el nivel de dificultad de las mismas, enfatizando aquellas construcciones sintácticas que resultan comúnmente disfuncionales.
- Para combatir el esfuerzo que supone la actividad escritora, tanto para alumnos con escasa visión como sin ella, es recomendable motivarlos convenientemente para que esta tarea resulta lo más atractiva posible. Esto puede conseguirse estimulando que el alumno se exprese libremente y sin restricciones, en lugar

de imponer la elaboración de determinados textos, la temática o criterios espaciales o temporales. Se comenzará con la producción de textos sencillos y atractivos, como por ejemplo descripciones y narraciones, y después se demandarán textos más complejos, como los argumentativos o noticias.

- Motivación que habrá de extenderse también a la lectura, dada su interdependencia con la expresión escrita, en general, y con el dominio sintáctico, en particular. El alumno ha de percibir que ambas facetas: lectura y escritura, constituyen diferentes perspectivas o actividades de una misma dimensión: el lenguaje escrito.
- Practicar ejercicios de concordancia de número principalmente, advirtiendo los errores que puedan cometer y de su incidencia en la comprensión del texto, en un ambiente distendido y constructivo propicio para el aprendizaje. Intensificar estos ejercicios con aquellos alumnos con baja visión que lo requieran, dada su alta frecuencia de aparición puesta de manifiesto por la investigación.
- Procurar el desarrollo de habilidades para la disgregación adecuada de proposiciones y oraciones en función de la relación que guarden entre sí, mediante los signos de puntuación pertinentes. De esta manera, además de conseguir el buen empleo de ellos se evitará o reducirá la utilización errónea de determinados nexos, como el copulativo «y» o «que», cuya empleo pragmático ha resultado altamente deficiente.
- Transmitir la información y desarrollar la habilidad adecuadas para conocer los tipos de elementos sintácticos que pueden ubicarse indistintamente en casi cualquier lugar de la proposición u oración, distinguiéndolos de aquellos otros que demandan una colocación específica, pues de lo contrario pueden interferir notablemente en el significado o comprensión de la proposición u oración. De esta manera, se pretende reducir los errores que algunos alumnos con baja visión han cometido por anteposición o posposición inadecuada de elementos.
- Enfatizar la utilización apropiada de los diferentes tiempos verbales, haciendo especial hincapié en aquellos cuyo uso resulta más arduo o bien ha resultado más deficiente, como es el caso de determinados tiempos futuros, así como la combinación de tiempos verbales en un mismo discurso.
- Dedicar un tiempo explícito a practicar la revisión de los textos para detectar y corregir errores, entre ellos los sintácticos, que resultan relativamente fáciles de identificar tras la lectura. Se pueden realizar varias modalidades de revisión para hacerla más estimulante: revisión guiada por el docente o autónoma de

textos propios, producidos por otros o con errores deliberadamente producidos; o bien revisión por pares, entre los propios compañeros que se intercambian textos. Esta última técnica resulta difícil de utilizar en el caso de alumnos sin visión que utilizan el sistema Braille.

- A través de las actividades anteriores de revisión, se fomentará la transferencia y generalización de esta tarea de revisión a otros textos y en todos los momentos, una vez que el sujeto haya percibido su propia competencia para hacerlo y el beneficio de la misma. Dada que esta actividad es relativamente insólita en la población de alumnos con baja visión que realizan la lectura visual, debido al intenso esfuerzo de la misma, los docentes han de otorgar una gran importancia a la revisión textual, como operación fundamental para detectar toda clase de errores, entre ellos los sintácticos. Contrariamente, en el caso de la enseñanza de la escritura Braille sí se ha evidenciado la importancia de la revisión, aunque se trate de una revisión simultánea a la elaboración textual y no una revisión final objetiva e integral.

Referencias bibliográficas

- BARRAGA, N. (1990): *Textos reunidos de la doctora Barraga*. Madrid, ONCE.
- BERNINGER, V.W. (2000): *Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth and eye*, 20, 4 pp. 65-84.
- COLÁS, P. (1998): «Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía», en L. BUENDÍA y otras (eds.): *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.
- FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. (1981): «A cognitive process theory of writing», en *College Composition and Communication*, 32, 4, pp. 365-387.
- GONZÁLEZ SEIJAS, R. M. (2002): *Poder escribir. Programa de entrenamiento de los procesos cognitivos de la escritura*. Madrid, EOS.
- GRENIER, D.; GIROUX, N. (2004): «A comparative study of spelling performance of sighted and blind students in senior high school», en *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 4, pp. 394-402.
- KOENING, A. J. (1992): «A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairment», en *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 86, 4, pp. 394-402.

- LYON, S. (1999): «Grammatical deficiencies in writing: an investigation of learning disabled College students», en *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 1, pp. 309-325.
- MARTÍB-BLAS, A. (2000): «El aprendizaje del sistema Braille», en M. R. VILLALBA (dir.): *Aspejos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Madrid, ONCE.
- MCCARTHER, C.A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (2006): *Handbook of writing research*. New York, Guilford Press.
- MENNING, H. y otros (2005): «Pre-attentive detection of syntactic and semantic errors», *Neuroreport*, 16, 1, pp. 77-80.
- NERBURY, C. F.; BISHOP, D. V. M. (2003): «Narrative skills of children with communication impairments» en *International Journal of Language and communication disorders*, 38, 3 pp. 287-313.
- OCHAÍTA, E. (1993): «Ceguera y desarrollo psicológico», en A. ROSA y E. OCHAÍTA, (Comps.): *Psicología de la Ceguera*. Madrid, Alianza Editorial.
- OCHAÍTA, E. Y ROSA, A. (1998): *Lectura Braille y procesamiento de la información*. Madrid, INSERSO.
- RAE (2003): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (2002): *Atención educativa a ciegos y deficientes visuales*. Granada, Ariel Ediciones.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2003): *La expresión escrita en alumnos con deficiencia visual*. Granada, Ariel Ediciones.
- (2005): *¿Cómo leen los ciegos y los deficientes visuales?* Granada, Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (1986): «El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas», en *Enseñanza*, 4-5 pp. 221-236.
- (1994): «Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de educación básica» en *Enseñanza*, 12, pp. 155-166.
- (1999): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- (2004): «Características estructurales del texto narrativo, escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje», en *Revista de Ciencias de la Educación*, 189-99, pp. 285-305.
- SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1986): «Research on written composition», en C.M. WRITTRICK (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.

SCOTT, C.; WINDSOR, J. (2000): «General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language-learning disabilities», en *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43, pp. 324-339.

Páginas web

Miyao, M. (1999): Error analysis to understand your students better; en <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED431315>.
(Consulta: 14/07/2006).