

DISFUNCIONES SINTÁCTICAS EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ALUMNOS CON BAJA VISIÓN E INVIDENCIA

*Syntactic Errors in Written Composition of Pupils
with Visual Difficulties and Blindness*

*Erreurs syntaxiques dans l'expression écrite des élèves
malvoyants et aveugles*

Antonio RODRÍGUEZ FUENTES

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación y Humanidades.
Universidad de Granada*

BIBLID [0212-5374 (2006) 24; 295-311]

Ref. Bibl. ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES. Disfunciones sintácticas en la expresión escrita de alumnos con baja visión e invidencia. *Enseñanza*, 24, 2006, 295-311.

RESUMEN: El artículo contiene el análisis de las disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos 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 más errores que los alumnos sin visión y éstos, a su vez, más que los alumnos sin discapacidad visual.

Palabras clave: análisis sintáctico de textos narrativos, expresión escrita de alumnos con deficiencia visual, disfunciones sintácticas.

SUMMARY: The article analyses the syntactic dysfunctions that have been found in narrative texts produced by students with blindness and visual deficiency.

It verifies the most frequently occurring dysfunctions within these groups and furthermore contrasts them with those in pupils without visual problems. It is descriptive research based on the case study. The results show that poorly sighted students made bigger mistakes than blind students and students without visual problems.

Key words: Syntactic analysis of narrative texts, Written composition of pupils with low vision and blindness, Syntactic errors.

RÉSUMÉ: L'article décrit l'analyse des erreurs syntaxiques trouvées dans des textes narratifs produits par des élèves aveugles et des élèves malvoyants. On a mis en évidence les erreurs les plus fréquentes commises par ces deux groupes par rapport aux erreurs commises par les élèves n'ayant pas de problèmes de vision. Il s'agit d'une étude descriptive fondée sur l'étude de cas. Les résultats démontrent que les élèves ayant une vision faible commettent plus d'erreurs que les élèves non-voyants et que ceux-ci –à leur tour– commettent plus d'erreurs que les élèves sans insuffisance visuelle.

Mots clés: analyse syntaxique de textes narratifs, expression écrite d'élèves malvoyants et aveugles, erreurs syntaxiques.

El presente artículo contiene resultados parciales de una investigación más amplia que versa sobre la comunicación escrita de alumnos con baja visión e invidentes, realizada durante un lustro con objeto de la formalización de la Tesis Doctoral, ya defendida. Esta investigación ha sido auspiciada por la Junta de Andalucía, mediante la concesión de una beca de FPDI (Formación de Personal Docente e Investigador) y se ha desarrollado en el seno del Grupo ED.INVEST de la Universidad de Granada. A su vez, se inserta en un macroproyecto cuyo objeto es el análisis de la competencia y las dificultades en la expresión escrita de alumnos con n.e.e., cuya relevancia ha sido reconocida por el Ministerio de Ciencia y Tecnología como proyecto de I + D, dotándolo de la financiación correspondiente, dirigido por el Dr. Salvador Mata.

La investigación realizada muestra interés por una perspectiva bifronte: de una parte, la lingüística y también la psicolingüística y, de otra, la didáctica. Sin menoscabo de la primera, es la última la que más orienta este trabajo, si bien la preocupación por ésta pasa por el obligado análisis previo de aquélla. En definitiva, se trata de determinar el nivel de competencia sintáctica y las dificultades de alumnos con problemas severos de visión, para poder de esta manera augurar qué es lo que debemos y podemos enseñar y desarrollar, es decir, la zona de desarrollo próximo del lenguaje escrito, en términos vigotskianos. La proyección u aportación didáctica de la investigación deriva, por tanto, de la fase diagnóstica y paliativa de la misma, que supone un apoyo sustancial a la Didáctica de la Lengua y, más concretamente, al Proyecto Curricular en el área de Lengua. Todo ello en el caso de

alumnos con baja visión e invidentes, donde la investigación referida se encuentra notablemente desfasada con respecto a los alumnos sin deficiencias o incluso con respecto a otras deficiencias, como la auditiva o la mental, agravio que trata de paliarse con esta línea de investigación.

1. 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 Mata, 1997; Scott y Windsor, 2000). En efecto, el desarrollo de la composición escrita es complejo, como lo es también su didáctica (McArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). De ahí que sean comunes las disfunciones en las múltiples facetas que la conforman (Lyon, 1999): gráfica, gramática, semántica, sintaxis, etc., y su desarrollo sea relativamente costoso y prolongado (Nerbury y Bishop, 2003). El sintáctico es la dimensión que interesa en esta ocasión, dimensión que resulta especialmente ardua y cuyos errores son relativamente asiduos, según indicaba Salvador Mata (1994) tras una revisión de investigaciones cuyo propósito ha sido 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, dado 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.

Una vez aludido el proceso de investigación, 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. Tradicionalmente, se ha empleado el método experimental, método científico por excelencia. Aunque resulta viable la utilización de este método, 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 (Salvador Mata, 1994). 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 en nuestro panorama nacional, especialmente 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 cuya empresa sea el estudio de la expresión por escrito de alumnos con n.e.e. y, en concreto, la de alumnos invidentes y con baja visión. En nuestro contexto, esta línea de investigación resulta casi inédita, pese a que sí existen 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 Fuentes, 2005). En ambos casos, el lenguaje oral y la lectura en deficientes visuales, se advierten posibles desfases, particularidades e incluso dificultades y limitaciones que requieren nuevas investigaciones para ser identificadas definitivamente, especialmente en la lectura, dada su alta demanda visual. El hecho de que existan ciertos desfases, particularidades y limitaciones aconseja revisar también el desarrollo, las dificultades y las limitaciones potenciales que pudiera manifestar la expresión escrita. De otra parte, el análisis de la escritura tiene relevancia propia, dada la importancia de la propia actividad escritora. Los trabajos encontrados en nuestro panorama geográfico, impulsados por la ONCE y algunas Universidades, versan acerca de los procesos neurológicos, coordinación óculo-manual, motores y psicomotrices imbricados en la escritura, así como sobre los recursos tecnológicos al servicio de estos sujetos para posibilitar o coadyuvar su expresión por escrito. Se han puesto de relieve algunas dificultades, como la caligrafía, los errores gráficos y la presentación formal del texto que no propician la legibilidad del texto, y algunas limitaciones, como la lentitud escritora y la incomodidad de la tarea por los recursos requeridos (iluminación adicional, lentes ópticas y recursos tecnológicos). 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 versus método de letra impresa en tinta tradicional. 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 y/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 al tradicional o alternativa. La dilucidación dilemática vendrá determinada por la evaluación oftalmológica y psicopedagógica que se ha de realizar con objeto de determinar las n.e.e. de estos alumnos. El lector interesado en conocer detalladamente el desarrollo de este proceso evaluativo puede acudir a una obra anterior: Rodríguez Fuentes (2003b).

CUADRO 1
 Disfunciones a nivel sintagmático-proposicional

CATEGORÍA	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
1. CONCORDANCIA COMO INDICADOR DE COHESIÓN TEXTUAL			
1.1. Concordancia entre el sujeto y el verbo		SUJVER	
a) Sujeto singular/verbo plural		SSIVPL	
b) Sujeto plural/verbo singular		SPLVSI	
1.2. Concordancia entre el sujeto y el atributo		SUJATR	
a) Sujeto singular/atributo plural		SSIATP	
b) Sujeto plural/atributo singular		SPLASI	
c) 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	
a) Pronombre inadecuado en función del referente		PROINC	
b) Singular/plural pronombre en 3ª persona, en complemento		PERCOM	
2. ALTERACIÓN DEL ORDEN CANÓNICO DE LOS ELEMENTOS			
a) Anteposición de elementos		ANTEPO	
b) Posposición de elementos		POSPOS	
3. ESTRUCTURA DEL PREDICADO VERBAL			
3.1. Núcleo (el verbo)		NUCPRE	
a) Modalidad negativa		PRENEG	
b) Concordancia de tiempos		CONVER	
c) Perífrasis verbal incorrecta		PERFIN	
d) Reiteración incorrecta del -se-		REITSE	
3.2. Complemento verbal		COMVER	
a) Complemento régimen verbal		REGVER	
b) Complemento directo e indirecto		COMDIR	
c) Complemento agente		COMAGE	
d) Complemento circunstancial		COMCIR	

2. 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 normovidentes. Para lo último, se ha tomado como referencia los datos del estudio realizado por Salvador Mata (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, así como otros como la patología visual y sus afecciones (atributos visuales).
- 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 algún acontecimiento que le 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 pautas sugeridas por algunos autores (Barraga, 1990; Rodríguez Fuentes, 2003a). 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 el alumno se concentrara 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

CUADRO 2
 Disfunciones a nivel oracional-discursivo

CATEGORÍA	FRECUENCIA	SIGLA	TOTAL
1. 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 nexo, 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 nexo ante «que»		NOPREQ	
Anticipación del nexo «como»		ANTCOM	

fueron almacenados, transferidos al lenguaje escrito e impresos mediante una impresora convencional. La ONCE y, concretamente, el EAICDV de Granada han 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 a 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 alumnos 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 han seleccionado algunos sujetos con edades notablemente diferentes, tanto muy por debajo de la media (concretamente, 4 alumnos tienen una edad inferior a los 13 años) como por encima de ella (hay 6 alumnos con una edad superior a los 18 años). En efecto, la desviación típica de las edades de los sujetos con baja visión es 2,7 y la de los sujetos invidentes es 4. 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. La edad cobra especial importancia si consideramos el «salto cognitivo» que experimentan los sujetos con deficiencia visual a la edad de 13-14 años, diferenciándose del patrón de desarrollo madurativo más uniforme o regular del sujeto normovidente, contradiciendo incluso los planteamientos piagetianos (Ochaita,

1993). Asimismo, se contempla la prolongación, también peculiar, del desarrollo evolutivo de los sujetos con déficits visuales hasta la edad de 18 años (Ochaíta, 1993). Los alumnos con deficiencia visual se encuentran, generalmente, escolarizados en centros ordinarios, según establece la LOGSE 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 (EAICDV).

El análisis de las disfunciones sintácticas potenciales en los textos ha sido orientado por la gramática textual española, enfatizando las siguientes categorías de análisis:

- Disfunciones en la concordancia como indicador de cohesión textual.
- Alteración del orden canónico de elementos de la proposición y/u oración.
- Estructuras inapropiadas del complemento verbal.
- Estructuras incompletas o anacolutos, principalmente en la subordinación.

Para coadyuvar esta actividad de detección y registro de errores se han utilizado plantillas, 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.

La categorización anterior ha sido realizada por varios investigadores del grupo ED.INVEST de la Universidad de Granada 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 idiosincrasia de la investigación-acción que enmarca este trabajo.

3. 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 dependencia en estos casos.

De otra parte, conviene resaltar por su 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 Mata, 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 Mata, 1994).

3.1. Resultados sobre las disfunciones en la concordancia

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.

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). Se trata de los alumnos más jóvenes del grupo. 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).
- *La(s) demás personas le pregunta(n)* a la médica [...] y *le(s)* dice (A ELLOS) que *le(s)* han metido unas neuronas (A LOS TIBURONES) para que piense(n) como *si fuese(n) un(os) ser(es) humano(s)* (Texto 7).
- [...] y que nadie *les hicieran* (hiciera) más *daños* (A LOS NIÑOS) (Texto 8).
- [...] él se enfadó y *quería* (quiso) matarla pero ella abrió (abrió) una puerta [...] (Texto 14).
- [...] todos los israelitas eran esclavos (esclavos) y *le(s)* daban latigazos, *le(s)* pegaban, ect (etc.) (Texto 15).
- Al final, Moisés se fue con su pueblo. *Tardó* (tardaron) 40 años en llegar a la tierra que Dios *le(s)* había prometido (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 Mata (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 el de invidentes.

3.2. Resultados sobre la alteración de elementos de la proposición gramatical

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.

Resulta bastante frecuente la utilización de nexos innecesarios, debido a los errores en la puntuación (puntos y aparte). En este sentido, 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:

- [...] 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).
- [...] les mandan un trabajo y como Benito es un destrozón hace las cosas como quiere así que le sale todo mal (Texto 11).
- 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. 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 (sujetos 7 y 8) han cometido errores de anteposición y posposición de elementos, alterando el significado de la proposición:

- 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.

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 de 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.

3.3. Resultados sobre las disfunciones del predicado 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.).

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 como 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).
- Mi creador me *mete* (metió) en su bolsillo [...] y me llevó a un supermercado y me *cambió* por una lata de aceitunas y me dejó allí (Texto 6).
- Empieza el experimento, *de* (al) principio todo va muy bien [...] (Texto 7).
- Nadie sabía quién *podría* (podía) haber hecho eso (Texto 8).
- [...] y (*a*) una mujer le quitan el bolso (Texto 10).

Similar ha sido la proporción de disfunciones encontradas en los textos de invidentes. La mitad de ellos (50%) han producido algún error de concordancia entre tiempos verbales y en el complemento directo, como los siguientes:

- 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).

3.4. Resultados sobre las disfunciones en la subordinación

Más de la mitad de los alumnos con baja visión (54,54%) han cometido algún error en la composición de oraciones compuestas por subordinación, principalmente en las subordinadas sustantivas y en las circunstanciales. De ellos, la mayoría son alumnos jóvenes que cursan los niveles educativos más bajos. Las disfunciones encontradas se engloban en las siguientes categorías:

- a) 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 hecho a los tiburones [...] (Texto 7).
- b) 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).
 - [...] cuando quieres leer algo y dices (:) «me lo puedes leer» [...] (Texto 5).
- c) 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).
- d) 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:
 - [...] les han metido unas neuronas (*para*) que piensen (Texto 7).
 - [...] y (*para*) que nadie les hiciera más daño [...] (Texto 8).
 - 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, aunque, desde un punto de vista cuantitativo, los errores son menos frecuentes que en los textos del caso anterior, y cualitativamente también son 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 nexos conjuntivo en estilo indirecto. Véanse algunos ejemplos:

- [...] y le dijo (:) –Tómate un vaso de leche y descansa (Texto 16).
- [...] pudo comprobar (*que*) era el mismo que quería ser su marido (Texto 16).

Son de diferente naturaleza las disfunciones que ha encontrado Salvador Mata (1994) en su estudio con alumnos más jóvenes que los de esta investigación y sin problemas visuales. Ello advierte una cierta falta de habilidad o incompetencia de los alumnos con deficiencias visuales en esta nueva faceta de la expresión escrita. Y dentro de ellos, se encuentra más acentuada la falta de dominio de la construcción 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.

4. CONCLUSIONES

Varias conclusiones pueden resaltarse por su relevancia lingüística y didáctica. En primer lugar, es diferente el dominio o la capacidad sintáctica de los alumnos con baja visión e invidentes. Además también se diferencia de la capacidad mostrada por alumnos con visión normal. 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.

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.

De otra parte, parece que 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, operación que se desarrolla dado que las estrategias de enseñanza del propio sistema enfatizan en su realización, advirtiendo el alumno su utilidad. 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).

Como propuestas o pautas didácticas para optimizar el dominio de la sintaxis escrita de los alumnos con baja visión e invidentes se pueden recomendar las siguientes:

- Corregir las disfunciones sintácticas producidas en el lenguaje oral espontáneamente, dada la estrecha correlación entre ellas y las que se producen 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 el 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 resulte lo más atractiva posible. Ello 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», cuyo 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 escritores con hipovisión han cometido por anteposición o posposición inadecuada de elementos.
- Enfatizar la utilización apropiada de los diferentes tiempos verbales, haciendo especial énfasis 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 para 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. Dado 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.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGA, N. (1990): *Textos reunidos de la doctora Barraga*. Madrid, ONCE.
- COLÁS, P. (1998): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. BUENDÍA y otros (eds.): *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, pp. 252-287.
- FLOWER, L. S. y HAYES, J. R. (1981): A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- LYON, S. (1999): Grammatical deficiencies in writing: an investigation of learning disabled College students, *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 1, 309-325.
- MCARTHUR, C. A.; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (2006): *Handbook of writing research*. New York, Guilford Press.
- MENNING, H. y otros (2005): Pre-attentive detection of syntactic and semantic errors, *Neuro-report*, 16, 1, 77-80.
- MIYAO, M. (1999): *Error analysis to understand your students better*. En <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED431315> (consultado el 14/07/2006).
- NERBURY, C. F. y BISHOP, D. V. M. (2003): Narrative skills of children with communication impairments, *International Journal of Language and communication disorders*, 38, 3, 287-313.
- OCHAÏTA, E. (1993): Ceguera y desarrollo psicológico. En A. ROSA y E. OCHAÏTA (comps.): *Psicología de la Ceguera*. Madrid, Alianza Editorial.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2003a): *La expresión escrita en alumnos con deficiencia visual*. Granada, Arial.
- (2003b): Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes, *Enseñanza*, 21, 275-298.
- (2005): *Cómo leen los niños con ceguera y baja visión*. Málaga, Aljibe.
- SALVADOR MATA, F. (1986): El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, 4-5, 221-236.
- (1994): Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de educación básica, *Enseñanza*, 12, 155-166.
- (1999): *El aprendizaje lingüístico y sus dificultades*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga, Aljibe.
- (2004): Características estructurales del texto narrativo, escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje, *Revista de Ciencias de la Educación*, 189-99, 285-305.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): Research on written composition. En C. M. WRITROCK (ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally, pp. 778-803.
- SCOTT, C. y WINDSOR, J. (2000): General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language-learning disability, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43, 324-339.