

Coherencia en textos infantiles cortos como criterio psicolingüístico en casos de trastorno de la escritura

Fernando Leal¹ Esmeralda Matute²
Universidad de Guadalajara

Los trastornos de la escritura se han estudiado sea aisladamente de consideraciones lingüísticas o prestando atención a aspectos superficiales del lenguaje, tales como la forma de las letras. La presente ponencia expone un estudio en curso que pretende echar luz sobre aquellos trastornos examinando la coherencia o incoherencia de textos infantiles cortos. El concepto de coherencia utilizado para ello es nuevo y rebasa los tratamientos usuales basados en los conceptos de cohesión y conexidad, si bien se apega a los fenómenos sintácticos. La aplicación del concepto da lugar a la distinción de seis grados de coherencia que forman una escala ordenada. El estudio estadístico comparado de un grupo de niños con problemas de lectoescritura y un grupo control con relación a las variables usuales tomadas como independientes (edad, grado escolar, sexo, antecedentes de problemas de lenguaje, lateralidad) así como con relación a otras variables textuales (número de palabras y número de proposiciones) sugiere que los trastornos de lectoescritura tienen una base lingüística más profunda que los aspectos superficiales observados comúnmente.

Writing disabilities have been studied either apart from any linguistic consideration or with regard to quite superficial language phenomena, e.g. the way letters are written. The present paper reports some results of an ongoing inquiry which tries to throw light on writing disabilities by an examination of the coherence or incoherence of short texts written by children. The concept of coherence used is a new one and goes beyond the classical notions of cohesion and connexity, although it stays close to syntactic facts. By applying this new concept, six degrees of coherence can be distinguished along an ordered scale. A statistical study which compares texts written by disabled children

1 Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas (CUCSH), Universidad de Guadalajara.

2 Instituto de Neurociencias y Departamento de Estudios en Ciencias de la Educación (CUCSH), Universidad de Guadalajara.

with those produced by a control group with regard both to the usual variables taken as independent (age, school grade, sex, earlier language disorders) and to other text-related variables (number of words and propositions) suggests that writing disabilities have a deeper linguistic basis than is usually observed.

1. Planteamiento del problema

La posibilidad de expresar ideas a través de la escritura es una habilidad que ha adquirido un valor considerable y es esencial para el éxito escolar. Ahora bien, todos aquellos que han trabajado en la enseñanza de la lecto-escritura, han podido observar la existencia de un grupo de niños que presentan dificultades a pesar de tener condiciones favorables para el aprendizaje de la misma. Estos niños se encuentran así en desventaja dentro de los establecimientos, escolares y sus posibilidades de formación se ven con frecuencia limitadas.

El por qué algunos niños presentan problemas específicos en el aprendizaje de la lectura (PAL) es un problema que no se ha comprendido claramente. Los estudiosos del área llegaron a inferir, por exclusión, que si las circunstancias externas (familiares, sociales y escolares) son favorables a este aprendizaje, es a nivel del Sistema Nervioso Central que se podría encontrar el problema base de este fracaso. Así, en 1968 la Federación Mundial de Neurología define *dislexia* como una dificultad para aprender a leer a pesar de tener una instrucción convencional, inteligencia adecuada y oportunidad socio-cultural. La dislexia dependería, pues, de trastornos cognitivos los cuales son con frecuencia de origen constitucional.

Si bien la literatura especializada en el tema presenta a la fecha un cuadro confuso sobre la localización de la anomalía y los mecanismos neurológicos que subyacen a esta dificultad, los autores se orientan a relacionarlos con un sustrato lingüístico, principalmente a un déficit en el establecimiento de la dominancia cerebral para el lenguaje (cf. Hynd y Cohén 1983), a la presencia de anomalías estructurales o funcionales, encontradas a través de estudios postmortem (cf. Galaburda y col. 1985), de estudios de neuroimagen (cf. Hynd y col. 1990), o bien de estudios de Respuestas Evocadas Relacionadas a Eventos, señalando en estos últimos tres casos alteraciones ligadas a la anatomía del lenguaje en el cerebro.

Por otra parte, tenemos los estudios realizados sobre las características comportamentales de los niños que presentan problemas en el aprendizaje de la lectura. Si bien los primeros estudios ligaban los PAL a algún problema de tipo visual, estudios posteriores encuentran igual frecuencia de dificultades en las habilidades viso-perceptuales o viso-motoras en los niños con problemas en la lectura y en los de grupos controles (cf. Robinson & Schwartz 1973). Sin embargo, se ha encontrado cierta relación entre problemas de lenguaje y PAL: en los niños que presentan retraso en la adquisición del lenguaje se observan PAL con una frecuencia de 6 o más veces en relación a los niños sin problemas (Ingram, Masón &

Blackburn 1970), contrastando con la falta de correspondencia entre PAL y otro tipo de retraso (Rutter 1978). En evaluaciones psicoeducativas se observa que los niños con PAL presentan como áreas débiles muchas que están relacionadas con habilidades verbales pero una buena ejecución en habilidades no-verbales.

Esta tendencia de los estudios a apuntar hacia un problema de tipo lingüístico en los niños con PAL ha centrado las investigaciones en torno a dos problemas principales: estudios realizados en la década de los 70 se abocaron a conocer las habilidades de transcripción principalmente ortografía (Boder 1971) y posteriormente sobre conciencia fonológica (Liberman & Shankweiler 1985). El otro eje central que se ha venido desarrollando en las dos últimas décadas, ha sido el estudio de los procesos relacionados con la metacognición en el campo del desarrollo cognoscitivo (cf. Rojas-Drummond & col. 1992). Es así que aún cuando se deja ya ver una relación entre PAL y lenguaje, es sorprendente la escasez de estudios sobre características lingüísticas de las producciones escritas de los niños con PAL (cf. Nodine, Barenbaum & Newcomer 1985, Barenbaum, Newcomer & Nodine 1987, Newcomer, Barenbaum & Nodine 1988). Sin menospreciar la importancia del dominio de las reglas de conversión fonema-grafema para la comunicación escrita, creemos que los déficits en otros niveles lingüísticos limitan aún más la expresión escrita. Tal sería el caso de la coherencia que es el objeto de la investigación sobre la que se basa este artículo.

2. El concepto lingüístico de coherencia

Antes que nada, conviene dejar claros los límites del presente trabajo: examinamos textos narrativos. Existen otros géneros y aunque para todos podemos hablar de coherencia, no necesariamente tendremos los mismos criterios para juzgar, por ejemplo, cuándo un texto descriptivo es coherente que para juzgar la coherencia de un cuento. De ninguna manera pensamos que es posible generalizar sin más lo que en adelante diremos sobre la coherencia de un texto narrativo a todo tipo de texto. Es más, podría incluso ocurrir que el concepto de coherencia tenga la estructura de una familia que sólo pueda estudiarse mediante la teoría de los prototipos. Pero este problema rebasa los límites del presente artículo. Baste hacer constar que nos ocupamos solamente de la coherencia de textos narrativos. Y aún esto cabría limitarlo: los textos narrativos con que nos ocupamos son los que escribiría un niño normal entre los 7 y los 12 años o entre el 2^o y el 6^o años de primaria (ver sección 3 para una descripción detallada de la muestra estudiada). Estas narraciones son siempre e inevitablemente cortas, y no es posible descartar la posibilidad de que la coherencia de textos narrativos más extensos tengan propiedades o deban juzgarse de acuerdo con criterios parcialmente diferentes de los que aquí proponemos.

Hechas estas aclaraciones, la primera y más profunda dificultad a que se enfrenta cualquier tratamiento de la coherencia es la vacilación inevitable entre el

nivel de la expresión y el nivel del contenido: una y la misma “historia” se puede contar de diferentes maneras. Esto tiene consecuencias puntuales a cada paso del análisis. Supongamos, por ejemplo, que se considera que la correcta *secuencialización* es un criterio de coherencia: ¿estamos hablando del uso adecuado del subsistema tiempo-aspecto-modo de la lengua (o mejor dicho, de la variante escrita de la lengua) o estamos hablando del ordenamiento apropiado de los episodios? Todos los estudios sobre texto y sobre discurso viven en una perpetua tensión sobre la pregunta de qué tanta atención hay que prestar a los detalles lingüísticos propiamente dichos y la tentación es fuerte de especular sobre el contenido aparte y más allá de la expresión lingüística. La tensión divide incluso enfoques enteros: las propuestas asociadas con conceptos tales como “cohesión” y “conexidad” se abocan a la expresión, mientras que los cognitivistas que hablan de *story grammars*, “guiones”, “modelos” y otros constructos similares favorecen el nivel del contenido.

Nosotros queremos mantenernos lo más posible cerca de los hechos lingüísticos, pero estamos conscientes del hecho de que los conceptos de cohesión y conexidad no son suficientes para dar cuenta de la coherencia. Tomemos el concepto clásico de cohesión. Una lectura cuidadosa muestra que el célebre tratado de Halliday & Hasan (1976) está dedicado en por lo menos un 80% a discutir fenómenos sintácticos relacionados con la función referencial (esta proporción aumentaría si tomamos en cuenta que otros aspectos, tales como restricciones de colocación y por lo menos algunas conjunciones y otras expresiones lógicas o cuasilógicas, están en el libro de Halliday & Hasan al servicio de la cohesión referencial). Y es sin duda verdad que la falta de cohesión referencial hace improbable entresacar una “historia” de un texto dado; aunque no lo hace imposible, lo cual es de gran importancia, como veremos. Por otro lado, tampoco es una condición suficiente, ya que una narración puede ser tan absurda que haya que declararla incoherente, aunque no se le pueda reprochar nada desde el punto de vista de la cohesión sintáctica.

Estas insuficiencias del concepto clásico de cohesión tuvieron como una de sus consecuencias el distinguir de la cohesión la *conexidad*. La conexidad tiene que ver con la racionalidad de un texto, es decir el permitirnos recobrar las estructuras temporales, causales y motivacionales de las acciones y eventos narrados. (Nótese que estamos moviéndonos en el nivel del contenido.) De esa manera, aunque la conexidad depende de la cohesión referencial, va más allá de ella. Es, podría decirse, como un segundo paso hacia la coherencia (o si se prefiere un nivel superior de coherencia); pero tampoco constituye un criterio suficiente (dejamos a un lado la pregunta, muy profunda, de si es una condición necesaria, es decir, de si un texto irracional podría seguir siendo coherente). Así, el asunto no es cuántas conjunciones tiene un texto, sino qué tan bien se las usa para construir una “historia”.

Esto nos lleva al concepto de “historidad” (pedimos disculpa por el neologismo). Proponemos que no hay manera lingüísticamente justificable de separar la

“historidad” de la coherencia; pero eso es justamente lo que muchos autores hacen. Esto lleva a una gran pregunta: ¿cómo reconocemos una “historia” cuando leemos un texto? Hasta donde podemos decirlo, esta pregunta tiene una sola respuesta: se demuestra haber reconocido una historia *contando otra que tiene la misma trama*. El concepto de “recuperación” que se utiliza en este contexto está relacionado con el de “inteligibilidad”, propuesto en algunos estudios sobre conexidad, pero el primero nos parece más operacional y más directamente aplicable al estudio de la coherencia de textos infantiles. (Detrás de esta propuesta está la idea de que la coherencia se puede definir de una manera similar a aquella que Frege utilizó para definir el concepto de número. Para utilizar una expresión de moda, aunque en un sentido ligeramente diferente, la coherencia es una propiedad “intertextual”).

Es aquí donde hay que insistir, con todo el énfasis que sea posible, en que no hay criterios “duros” *de carácter sintáctico* para decidir cuándo dos textos cuentan la misma “historia”. Esta es, en nuestra opinión, la razón profunda por la que todos los intentos de construir *story grammars* han fracasado (véase la excelente discusión en Wilensky et al. 1983). El hecho penoso y difícil de aceptar para muchos es que el concepto de “historia” (o “historidad”) no pertenece a la sintaxis. Testimonio claro de ello es el hecho, aludido antes, de que es a veces posible discernir una “historia” en un texto que carece de cohesión sintáctica (que es, por ejemplo, referencialmente confuso).

Lo anterior parecería una invitación a alejarnos del análisis lingüístico. Nada más lejos de nuestra intención. Se trata aquí de una tentación que debemos resistir a como dé lugar, ya que sin los hechos “duros” de la lingüística el estudio de la coherencia se vuelve un asunto de intuiciones incontrolables. Ahora bien, los enfoques lingüísticos utilizados hasta aquí se han limitado a la sintaxis y cuando mucho a la semántica léxica. Lo que proponemos es añadir a estos dos niveles de análisis el correspondiente a los aspectos pragmáticos propios de textos narrativos. Una buena “historia” (una con alto grado de “historidad”) es un texto pragmáticamente complejo, es decir capaz de construir, interrumpir y reconstruir la referencia al tópico (cf. Givón 1983). Una “historia” normal tiene por lo menos cierto grado de complejidad, es decir dos o más participantes en interacción; y un texto que aspire a cierta coherencia será siempre un texto que narre una “historia” normal en este sentido. Por otro lado, la complejidad pragmática presenta dificultades sintácticas a quien pretenda escribir una “historia”: los recursos gramaticales que suelen examinar los analistas que parten de conceptos como los de cohesión y conexidad deben ser seleccionados y combinados de acuerdo con los meandros pragmáticos de la “historia” a narrar. Una narrativa pragmáticamente interesante que carece de cohesión sintáctica no logrará alcanzar totalmente aquello que llamamos coherencia. De esa manera, debería ser posible estudiar la coherencia sin olvidar la sintaxis (cohesión y conexidad).

Una parte integral de la pragmática es la presentación de los participantes (la definición o introducción de los tópicos). Esto nos lleva a través de los enfoques cognitivos (*story grammars*, guiones, etc.) al análisis más antiguo del género narrativo: de acuerdo con la retórica griega, toda narración coherente y replicable (recuperable) debe tener principio, mitad y fin. El principio tiene usualmente que ver con la puesta en escena, la descripción del lugar y del tiempo en que van a ocurrir los acontecimientos por narrar así como la presentación de los personajes de la “historia”. (Nótese que hablamos de contenido.) La mitad, el corazón de la narración, es una cadena de “episodios” que desarrollan (o mejor dicho, enrollan) las acciones principales. Esta cadena es más o menos compleja y se produce un “nudo” o “crisis” que no se resuelve sino con el fin de la narración. Esta estructura clásica, conocida desde hace más de dos milenios y medio, es el último criterio de la “historidad”. A este nivel, que es probablemente el primero que ve un observador *amateur*, es posible clasificar algunos de las narraciones de los niños como incoherentes debido a no presentar la estructura clásica completa. Lo cual nos lleva a la pregunta de hasta qué punto un texto que *resume* una “historia” puede todavía llamarse *narrativo*. Este es el problema de la síntesis como estrategia discursiva, y es inevitable a la hora de enfrentar los textos cortos que producen los niños (y esto vale también para la lengua hablada).

La investigación sobre la que está basado este artículo fue diseñada con el propósito expreso de mostrar si la falta de coherencia (definida en términos de cohesión, conexidad, recuperabilidad, complejidad pragmática y completitud relativa o redondez retórica) es ella misma una propiedad de los trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura. Nuestra hipótesis era que, si bien la incoherencia no estaría totalmente ausente de niños normales, tendría una incidencia significativamente mayor en niños diagnosticados como con problemas de lectura y escritura. Más particularmente, predijimos que niños mayores y cursando un grado escolar superior serían menos coherentes, si tienen problemas de lectoescritura, que sus correspondientes normales. Aunque no vamos a contar aquí toda la historia, podemos decir que tuvo final feliz y los resultados muestran que nuestras hipótesis eran correctas.

3. Descripción de la muestra estudiada

El Grupo de Estudio (GE) fue integrado por 60 niños seleccionados al azar del Centro Psicopedagógico de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (SEP) diagnosticados como con problemas en la lectura. Las pruebas utilizadas para el diagnóstico fueron el WISC-RM, PPCILEM y las Guías Psicopedagógicas tradicionalmente utilizadas por dicha institución. Participaron 21 niñas y 39 niños de 7 a 15 años de edad que cursaban de 2^o a 6^o de primaria, 12 de cada grado escolar, de los cuales 6 del turno matutino y 6 del vespertino. El Grupo Control (GC)

fue integrado posteriormente seleccionando 60 niños sin antecedentes de problemas escolares, y apareados al GE por sexo, grado escolar, turno y tipo de escuela (estatal, federal y particular). El rango de edad es de 7 a 13 años.

La característica lingüística que deseábamos estudiar era principalmente la coherencia (tal como fue explicada en la sección 2); pero, a fin de obtener características textuales con propósitos comparativos, le añadimos a la coherencia el número de palabras y el número de proposiciones utilizadas por los niños en sus textos. Para obtener estas variables *dependientes* se les leyó en voz alta el mismo cuento corto a cada niño de manera individual. Inmediatamente después se les pidió que escribieran el cuento. El trabajo se realizó en una sesión individual con cada niño y una entrevista con alguno de los padres para obtener la información necesaria. Ambos grupos se compararon primero en relación a las variables de edad, sexo, grado escolar, nivel escolar, ocupación de los padres, número de hermanos y lugar que ocupa el niño en la familia, así como problemas de lenguaje tempranos (PLT) y lateralidad manual. Los datos disponibles nos permitieron conocer la detección de PLT, sin poder precisar magnitud, tipo o tratamiento. Para propósitos estadísticos asignamos el número 0 (no problemas de lenguaje) o el número 1 (presencia de problemas de lenguaje). En el GE hubo 26 niños con antecedentes de problemas de lenguaje frente a sólo 3 en el GC. Con el fin de evaluar la lateralidad manual de cada sujeto se diseñó un test de 8 ítems de los cuales 4 evaluaban el uso de una de las manos en tareas que requieren solo una de ellas, y los otros 4 la dominancia de una de las manos en tareas que requieren la utilización de ambas. A cada niño por separado se le pidió que manipulara los objetos presentados en cada uno de los ítems registrando cual mano dominaba en cada una de las tareas. Para propósitos estadísticos se calculó la lateralidad manual como sigue: a los niños que realizaron a lo más una tarea con la mano derecha se les asignó el número 1 (zurdos), a los niños que realizaron más de una tarea pero menos de siete se les asignó el número 2 (lateralidad manual mixta) y a aquellos que realizaron siete u ocho tareas con la mano derecha se les asignó el número 3 (diestros).

Los promedios y las desviaciones estándar obtenidas se pueden resumir en el Cuadro 1. El test *t* de Student mostró que la diferencia entre las medias de los dos grupos era muy significativa en lo que toca a los PLT ($p.0005$), menos en lo que toca a la edad ($p.01$), y sin significación estadística en el caso de la lateralidad manual. Tampoco se encontraron diferencias entre los dos grupos en relación al nivel escolar y ocupación de los padres, ni al número de hermanos y lugar que ocupa en la familia (Matute, Guajardo & Ramírez 1992). En cuanto a sexo y grado escolar, los dos grupos son idénticos, como se dijo antes.

A través del análisis lingüístico (cuyas bases conceptuales se sentaron en la sección 2 y cuya aplicación a los textos obtenidos se describirá en la sección 4) se calificó el nivel de coherencia alcanzado en cada texto producido y se contó el número de palabras y de proposiciones utilizadas. El conteo de palabras, que presenta dificultades bien conocidas, se realizó ignorando la falta de separación

entre ellas (frecuentemente observada en la escritura de los niños). El texto original tenía 262 palabras. Un análisis del concepto de palabra que tienen los mismos niños estudiados aquí forma parte de otro estudio en curso. En cuanto a las proposiciones, se las prefirió sobre los enunciados propiamente tales debido a ciertas dificultades sintácticas inherentes que no podemos comentar aquí. El texto original contiene 18 proposiciones.

4. Aplicación del concepto de coherencia

El texto elegido cuenta la historia de un cordero llamado “Bolita de Nieve” que vive en el bosque y tiene en él muchos amigos. El único animal que no es su amigo y más bien se lo quiere comer es el lobo, el cual planea una estratagemata consistente en disfrazarse de anciano e invitarlo a su cueva con el pretexto de darle un regalo. El cordero no se da cuenta del ardid y acepta la invitación, pero los animales que eran sus amigos sospechan del falso anciano, los siguen de cerca y terminan por descubrir la trampa. Atacan al lobo entre todos y éste tiene que huir. El cordero agradece a sus amigos y se celebra una gran fiesta en el bosque.

En los textos observamos una tendencia general a economizar los recursos sintácticos: si la continuidad del tópico (referente) o el cambio de referente se pueden lograr sin el uso de sintagmas, sino basándose en la pura concordancia verbal, esto es lo que se tiende a hacer. Dado que los personajes son dos en singular (el cordero y el lobo) y uno en plural (los amigos del cordero), esta estrategia es muy apropiada siempre y cuando los cambios de referente se produzcan cuando un personaje en singular y uno en plural están contiguos, *lo cual ocurre en la mayoría de los casos en la historia original* (la oposición de número se utiliza no solamente como único código del cambio de referente, sino también como código adicional o redundante). El único momento donde las cosas se ponen sintácticamente difíciles (el pasaje crítico o zona de “turbulencia” referencial) y la simple oposición de número no es suficiente, ocurre en el cuento cuando interactúan el cordero y el lobo (por supuesto, un niño puede en principio contar la historia de tal manera que se produzcan otros pasajes críticos; pero esto no ocurrió aquí). El examen de los textos infantiles mostró que este era, en efecto, el escollo principal, y que en muchos casos el niño o fracasaba al resolver el problema sintáctico en cuestión o bien simplificaba el texto a fin de evitar el problema. Esa simplificación tomaba la forma de una predicación serial no muy diferente de la que es usual en algunas lenguas de Nueva Guinea y África. (Esta sugerencia invita a pensar en la posibilidad de utilizar la evidencia obtenida en los estudios tipológicos para el análisis de textos en español: se ha dicho que tal vez la diferencia más profunda entre las lenguas no reside en que utilizan dispositivos gramaticales radicalmente diferentes, sino sólo en que los procesos de gramaticalización han puesto énfasis diversos.)

Pues bien: los textos obtenidos fueron entonces analizados conforme a las ideas y criterios mencionados. Resultaron entonces 6 clases, correspondiendo cada una a un grado de coherencia a lo largo de una escala. A continuación explicaremos las características lingüísticas de cada clase, ilustrándolas con un ejemplo. El ejemplo es citado *verbatim*, excepto por la separación de las palabras, la cual es correcta en algunos textos, incorrecta en otros y vacilante todavía en otros. Ignoramos esta característica gráfica por ser irrelevante para los propósitos de este artículo, porque conservarla en las citas nos distraería aquí de ellos.

La clase 1 comprende todos aquellos textos profundamente incoherentes al nivel de la sintaxis: textos que no logran siquiera construir el comienzo de una historia; por lo mismo son radicalmente incompletos y pragmáticamente pobres, pero de tal manera que esa incompletud y esa pobreza están en función de su falta de cohesión sintáctica. Un buen ejemplo es el siguiente texto:

un día cordito y su amigo vivian en dosque *y era su amigo. del dosque* y
un día lleo lobo y *donbe lleo el el en el dosque con cordita*

Las palabras en cursiva no tienen conexión con lo anterior (en el caso del primer grupo tampoco preparan lo que sigue): están localmente desgajadas del resto. La primera expresión no subrayada contiene un buen comienzo que se interrumpe. La segunda parece un intento de continuar la narración, pero se interrumpe también. No se trata en sentido estricto de falta de cohesión referencial: la incoherencia es más profunda que eso. De hecho, no basta señalar la existencia de falta de cohesión a nivel local (como se puede constatar en oraciones de la clase 4), sino que la incoherencia por razones sintácticas es de carácter global.

La clase 2 comprende todos aquellos textos que, aunque no carecen de cohesión sintáctica, son radicalmente incompletos; por lo mismo son pragmáticamente pobres, pero su pobreza está en función de aquella radical incompletud. Así el texto siguiente:

Bolita de nieve

era un corderito tenia muchos amigos el Benado el conejo y que el lobo no quería acer su amigo un día se disfraso de anciano y le dijo vamos a mi cueva tengo una sorpresa para ti entonces Bolita de nieve le dijo Bamos le dijo para que no te tropieces con las piedras con esas gafos.

Este es uno de los pocos textos infantiles obtenidos que tienen una especie de título; obsérvese, sin embargo, que el título sirve también de primer sintagma del texto: es el sujeto no repetido de la primera oración. No podemos hablar en ningún momento de falta de cohesión sintáctica (incluso el problema referencial más crítico —la interacción del cordero y el lobo— es resuelto de manera apropiada); si

el texto se puede llamar incoherente, es solamente porque está incompleto y no termina de contar ninguna “historia”.

La clase 3 comprende todos aquellos textos que abandonan la pretensión de narratividad a cambio de una estrategia sintética: resumen la “historia” en vez de contarla. Considérese el siguiente ejemplo:

Dolita de nieve dide en el bosque y tenia unos amigos pero el lodo no queria ser su amigo y un dia el lodo *le puso una trampa* pero *uno de su amigo lo ayudo* y asi no cayo en garra del lodo y lo fetegaro ysiero una fiesta y el lodo se fue del bosque

La síntesis global conseguida en esta historia depende de dos oraciones que realizan síntesis locales, señaladas en el texto con cursivas. Dichas oraciones resumen una serie compleja de acciones que es el meollo de la trama del cuento. La inversión del orden de los episodios, de manera que la huida del lobo se coloca al final del cuento, corrobora el efecto sintético que tiene este texto. Lo que es imposible saber es si el resumen que se ofrece de la historia original oculta una incapacidad narrativa o tiene alguna otra causa. De hecho, podría proponerse que las “síntesis” son siempre ambiguas en ese sentido. Una posibilidad de tratar estos textos sería eliminarlos del conteo o hacer que los sujetos los repitan. En todo caso, otras experiencias de síntesis (en la lengua hablada) muestran que es una estrategia utilizada a menudo para ocultar deficiencias del lenguaje.

La clase 4 comprende todos aquellos textos que respetan la complejidad pragmática de la “historia”, pero sólo a costa de cierta pérdida de la cohesión sintáctica. Eso ocurre, por ejemplo, con el texto a continuación:

de que volita de nieve era un corderito y se iso amigos de tos los animales pero el lobo no quiso ser su amigo un dia el lobo se vistió de anciano y le dijo que el tenia un regalo y *fue a la cuva con el anciano* pero los animales precintian algo los animales se dieron prisa para ir con bolita de nive y todos los animales atacaron y le quiron la varva y el corderito quedo muy agradecido bolita de nive

La oración en cursiva presenta un error sintáctico en el pasaje crítico de la narración. No se realiza un cambio de referente (tópico) que sería necesario en ese momento, de manera que, interpretado literalmente, es el lobo vestido de anciano y no el cordero el que se va a la cueva con el anciano.

La clase 5 comprende todos aquellos textos que logran cohesión sintáctica, pero sacrificando la complejidad pragmática, o sea simplificando la “historia” dentro de límites aceptables (si traspasaran esos límites, tendríamos la estrategia sintética). Tal es el caso del siguiente texto:

bolita de nieve era un borego branco que tenia muchos amigito esepito uno un lobo que quería matalo se disfraso de ansiano y *le quería aser una trampa* y los animalitos sopecharon y mas los conejos se le fueron ensima de el lobo que se fue para sienpre del bosque

El autor de este texto *evita* el mismo pasaje crítico que el autor del texto anterior no logró formular de manera sintácticamente coherente: lo evita mediante una estrategia sintética local (oración en cursiva). Esta síntesis no altera excesivamente la narratividad del texto, y en otros casos el pasaje crítico es evitado sin recurrir a la síntesis.

La clase 6 comprende todos aquellos textos que respetan la complejidad pragmática, manteniendo la cohesión sintáctica y de esa manera logran la máxima coherencia y sofisticación narrativa. Un buen ejemplo de ello es el texto que sigue:

era un corderito que vivia en el vosque en el tenia todos sus amigos el velos venado los conejos y su peor enemigo el lovo que siempre deseaba estar a solas con el para comérselo un día logro disfrazarse de anciano y le dijo a volita de nieve tengo un regalo para ti pero necesito que me acompañes a mi cueba *bolita de nieve acepto y le dijo lo acompañare del vrazo novle anciano para que no se tropieze* y los demas animales estaban desconfiados y le pisaron el disfraz que se descubrió y todos lo atacaron y el lobo ullo para siempre del vosque y para selevararlo icieron una gran fiesta

Para no mencionar, una vez más, sino el pasaje crítico (oración en cursiva), obsérvese como el cambio de referente se logra mediante la interposición de un sintagma pleno.

5. Algunos resultados

En el Cuadro 2 aparecen los promedios y desviaciones estándar de las variables dependientes. El concepto de coherencia utilizado, como se explicó en la sección 4 de este artículo, es tal que pueden distinguirse seis grados: la media del GC, pues, es considerablemente mayor (casi 5 de un máximo de 6) a la del GE (que no llega a 3.5), y su dispersión es menor (como lo indican las desviaciones estándar correspondientes). El test *t* de Student, por su parte, encontró un nivel de significación igual al comparar los tres pares de medias ($p < .0005$).

La distribución de los textos en las seis clases mencionadas se muestra en el Cuadro 3. El GE tiene el mismo número de textos inequívocamente incoherentes (Clases 1 y 2) e inequívocamente coherentes (Clases 5 y 6), o sea 24, mientras que el GC tiene prácticamente 5 textos coherentes por cada texto incoherente. En

cuanto al rango intermedio de la escala (Clases 3 y 4), los dos grupos son prácticamente iguales (ver Cuadro 1).

Por otro lado, vale la pena considerar la distribución en ambos extremos de la escala (Clases 1 y 6). En la Clase 1, que contiene los textos más defectuosos, hay un total de 20 textos, de los cuales el GE tiene 18 frente a sólo 2 del GC. En la Clase 6, que contiene solamente textos sintácticamente sofisticados, tenemos la proporción inversa: 33 textos en el GC frente a solamente 10 en el GE (ver Figura 2). Esto dice dos cosas sobre los niños con PAL: (a) tienden a ser incoherentes en el nivel más profundo; (b) tienden a lograr coherencia a costa de la complejidad pragmática, lo cual si nuestro análisis es correcto, apunta también a un problema sintáctico. En contraste, los niños sin PAL (a) tienden a ser incoherentes más por razón de incompletud (Clase 2) que por falta de cohesión sintáctica (Clase 1), lo cual podría estar relacionado más con un proceso de memoria que con uno lingüístico; y (b) no sacrifican la complejidad pragmática, y el consiguiente desafío sintáctico, a fin de lograr la coherencia (Clase 5), tan frecuentemente como lo hacen los niños con PAL.

Finalmente, en términos de frecuencias acumulativas, al nivel de la Clase 5 se ha dado cuenta de más del 80% de los textos producidos dentro del GE, frente a menos de la mitad de los textos de niños normales (ver Figura 3). Esto parece indicar que los PAL esconden trastornos lingüísticos bastante profundos.

Al comparar los dos grupos respecto de la coherencia mediante análisis de correlaciones y análisis de regresión lineal, aparecieron diferencias importantes entre el GE y el GC respecto a las variables de edad y grado (menores respecto a antecedentes de PLT). No podemos comentarlos aquí en detalle, pero conviene comparar el potencial explicativo de aquellas variables independientes para cada una de las tres variables dependientes: grado de coherencia, número de palabras y número de proposiciones. La Figura 4 muestra los valores que tiene el coeficiente de determinación (R^2) obtenido por el análisis de regresión. Como se recordará, este coeficiente indica el porcentaje de la variación de la variable dependiente que es explicada (determinada) por la variable independiente. La Figura 4 muestra tres hechos de creciente importancia, que sólo podemos indicar aquí brevemente.

En primer lugar, *la variación en los PLT son un factor explicativo modesto (correlaciones inversas) de la variación de las tres variables dependientes, pero sólo para el GE*. No hay que olvidar que el GC sólo tenía tres casos con PLT (frente a 26 del GE), por lo que el análisis estadístico no sería confiable. En segundo lugar, *la variación de la variable sexo no es un factor explicativo de la variación de las tres variables dependientes*. El resultado podría sorprender a algunas personas, ya que algunos resultados de la investigación hacen pensar que las niñas tienen mayores habilidades verbales que los niños. Nuestro estudio no confirmó esto. En tercer lugar, *la variación de edad y grado explican mejor la variación de cada una de las tres variables dependientes en el GC que en el GE*. Ello significa que la variación en las características lingüísticas de los textos del GC se debe menos a la casualidad que

la de los textos del GE. Ciertamente no podemos decir que los niños con PAL no avanzan como los otros sea en el grado de coherencia de una narración o en el número de proposiciones o palabras utilizadas para la construcción de un texto narrativo, ya que esto requeriría un estudio longitudinal que estamos haciendo también, pero no está terminado aún. Pero esta es una posibilidad digna de tenerse en cuenta, sobre todo porque otros estudios han mostrado que niños con PAL no mejoran con el tiempo (Juel 1988).

Dicho sea de paso, en la muestra encontramos 6 ejemplos de síntesis, 2 en el GE y 4 en el GC; pero con una diferencia notable: los resúmenes del GE fueron hechos por un niño de 9 años en 2^o y uno de 10 en 5^o, mientras que todos los del GC fueron hechos por niños de 8 años en 2^o. Sugerimos que los estudios de coherencia y cohesión deberían prestar más atención a las estrategias sintéticas en el futuro. Por otro lado, es claro que una cierta síntesis es un componente necesario de toda recuperación de un texto y debería examinarse no sólo a nivel global del texto entero, sino también con relación a las estructuraciones locales (ver más adelante).

6. A manera de conclusión

Los textos escritos por los niños que integran el GE muestran, en promedio, menor grado de coherencia, menor número de palabras y menor número de proposiciones. En el GC un grado bajo de coherencia está más ligado a procesos mnésicos que a procesos lingüísticos, en tanto que en el GE se observa la inversa, tendiendo a apuntar hacia un problema sintáctico.

En el caso de las tres variables dependientes (grado de coherencia, número de palabras, número de proposiciones) la variable sexo no es un factor explicativo importante en tanto que la variable PLT es explicativa inversamente, pero sólo en el GE, en tanto que las variables edad y grado escolar explican mejor la variación de cada una de las tres variables dependientes en el GC que en el GE.

Para terminar conviene mencionar el punto que es tal vez el más interesante, a saber que *la diferencia, en los dos grupos, del potencial explicativo (medido por el coeficiente de determinación) que tienen las variaciones en edad y grado sobre la variación de la coherencia es una diferencia mayor que la que tienen sobre la variación en el número de proposiciones, y esta diferencia a su vez es mayor que la que tienen sobre la variación en el número de palabras utilizadas*. De esa manera, se sugiere que la educación formal (la variable “grado”) explica el uso de un mayor número de palabras e incluso una mayor habilidad a la hora de capturar los puntos principales de una historia (las “proposiciones”), con relativa independencia de si se tienen o no dificultades con la lecto-escritura. Pero no ocurre lo mismo con la coherencia. De hecho, se presenta una pequeña pero interesante diferencia entre el uso de palabras y el uso de proposiciones: aquella variable es la que presenta la

mayor similitud en ambos grupos, lo que podría tener que ver con que es la más mecánica de las tres variables lingüísticas. Sin poder afirmar nada sobre el aspecto genético hasta no tener el estudio longitudinal completo, este resultado sugiere que a mayor educación formal (y hechas ciertas salvedades a mayor edad también) aumenta la capacidad de los niños con PAL para usar más palabras, e incluso aumenta su habilidad de recuperación de proposiciones (si se quiere, de “episodios”), pero parece haber un límite severo al grado de coherencia que puedan alcanzar.

En el estudio de Nodine et al. (1985), el grupo normal alcanzó un promedio de palabras de 104 contra sólo 54 del grupo con trastornos de lectura, lo cual parece estar relacionado con el hecho de que produjeron más composiciones cuasi-narrativas (*story-like*), ya que se había establecido en el mismo estudio que un texto más narrativo contenía más palabras que uno menos narrativo. Nuestro estudio no muestra gran diferencia en el conteo de palabras de ambos grupos, aunque también encontramos una fuerte correlación entre número de palabras y grado de coherencia, lo cual implica grado de “historidad” y narratividad (ver Matute & Leal, en preparación). En todo caso, la propuesta de interpretación anterior, se ve en cierta manera confirmada cuando analizamos las correlaciones que hay entre las variables lingüísticas entre sí, es decir, cuando dejamos de considerarlas como dependientes y trazamos una línea causal entre ellas. Desgraciadamente, no podemos detenernos aquí sobre este punto (pero véase Matute & Leal, en preparación).

Finalmente, hay una diferencia notable en el potencial explicativo de edad y grado que se debe en buena parte a que en el GE hay muchos niños que repiten grado, y por lo tanto la distribución de edad en los grados es diferente. Estas diferencias tienen por consecuencia que los valores de R del GE son aún menores que los del GC cuando se trata de edad que cuando se trata de grado; pero por las diferencias de edad en los dos grupos este drástico resultado es tal vez poco significativo en sí mismo.

Agradecimiento

La confección de este trabajo hubiera sido imposible sin la colaboración del Dr. Fernando Pozos (Centro de Investigación en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara) en el análisis estadístico y de las Lies. Soledad Guajardo y Judith Suro en la recolección de los datos.

Bibliografía

- BARENBAUM, E., NEWCOMER, P., & NODINE, B. (1987) "Children's ability to write stories as a function of variation in task, age, and developmental level." **Learning Disability Quarterly**, 10,175-188.
- BODER, E. (1971) "Developmental dyslexia: prevailing diagnostic concepts and a new diagnostic approach." En: H. Myklebust (Ed.), **Progress in learning disabilities**, vol. 2. New York: Grune & Straton.
- GALABURDA, A.M., SHERMAN, G.F., ROSEN, G.D., ABOITIZ F., & GESCHWIND, N. (1985) "Developmental dyslexia: Four consecutive cases with cortical anomalies." **Annals of Neurology**, 18, 222-233.
- GIVON, T., ed. (1983) **Topic continuity in discourse: quantified cross-language studies**. Amsterdam: John Benjamins.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.
- HYND, G.W. & COHEN, M. (1983) **Dyslexia**. New York: Grune & Straton.
- HYND, G.W., SEMRUD-CLIKEMAN, M., LORYS, A.R., NOVEY, E., & ELIOPULOS, D. (1990) "Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity." **Archives of Neurology**, 47,919-926.
- INGRAM, T.T.S., MASON, A.W., & BLACKBURN, I. (1970) "A retrospective study of 82 children with reading disability." **Developmental Medicine and Child Neurology**, 12, 271-281.
- JUEL, C. (1988) "Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades." **Journal of Educational Psychology**, 4,437-447.
- LIBERMAN, I.Y., & SHANKWEILER, D.S. (1985) "Phonology and the problems of learning to read and write." **Remedial and Special Education**, 6,8-17.
- MATUTE, E. & LEAL, F. (en preparación) "Coherence in short narratives written by reading-disabled children." Manuscrito en segunda revisión para **Brain and Language**.
- MATUTE, E., GUAJARDO-CÁRDENAS, S., & RAMÍREZ-DUEÑAS, M.L. (en preparación) "Handedness and language problems in Mexican reading-disabled children."
- NEWCOMER, P.L., BARENBAUM, E.M., & NODINE, B.F. (1988) "Comparison of the stoy production of LD, normal-achieving, and low-achieving children under two modes of production." **Learning Disability Quartely**, 11, 82-96.
- NODINE, B.F., BARENBAUM, E., & NEWCOMER, P. (1985) "Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children." **Learning Disabilities Quarterly**, 8,167-179.
- ROBINSON, M.E., & SCHWART, L.B. (1973) "Visuo-motor skills and reading ability: A longitudinal study." **Developmental Medicine and Child Neurology**, 15, 280-286.
- ROJAS-DRUMMOND, S., PEÑA, L., PEÓN, M., & ALATORRE, J. (1992) "Estrategias autorregulatorias para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar." **Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje**, 1,11-32.
- RUTTER, M. (1978) "Prevalence and types of dyslexia." En: A.L. Benton & D. Pearl (Eds.) **Dyslexia: An appraisal of current knowledge**, New York: Oxford University Press.
- WILENSKY, R. et al. (1983) "Story grammars versus story points." (With peer commentaries and a reply.) **Behavioral and Brain Sciences**, 6,579-623.

Cuadro 1
Promedios y Desviaciones Estándar
de las Variables Independientes para los Dos Grupos

Variable Dependiente	Grupo de Estudio		Grupo Control	
	Prom.	Desv.	Prom.	Desv.
Edad	10.43	(1.78)	9.68	(1.48)
Problemas de Lenguaje	0.43	(0.5)	0.05	(0.22)
Lateralidad Manual	2.65	(0.63)	2.85	(0.4)

Cuadro 2
Promedios y Desviaciones Estándar
de las Variables Dependientes para los Dos Grupos

Variable Independiente	Grupo de Estudio		Grupo Control	
	Prom.	Desv.	Prom.	Desv.
Número de Palabras	71.03	(33.17)	103.6	(42.72)
Número de Propositiones	7.02	(3.21)	8.98	(2.93)
Grado de Coherencia	3.43	(1.94)	4.85	(1.54)

Cuadro 3
Distribución de los Grados de Coherencia en los Dos Grupos

Grado (Clase) de Coherencia	Grupo de Estudio	Grupo Control
1	18	2
2	6	6
3	2	4
4	10	9
5	14	6
6	10	33