

Procesamiento inmediato de textos narrativos breves (memoria a corto plazo)*

LUIS BARRERA LINARES

USB - IPC

CONSIDERACIONES GENERALES

Uno de los aspectos importantes para el análisis psicolingüístico del adolescente lo constituye la funcionalidad de lo que suele denominarse "memoria a corto plazo" (short term memory). Ello motivó entonces la elaboración de un breve test con el que se intentaría probar que es ésta una de las habilidades mejor desarrolladas en el estudiante universitario adolescente y que, en contraposición, suele ser poco tomada en cuenta a la hora de diseñar estrategias pedagógicas para estimular el uso adecuado del lenguaje en este nivel. Experimentos diversos llevados a cabo con hablantes de inglés han demostrado que la ejercitación de este mecanismo contribuye notablemente a desarrollar las habilidades verbales del sujeto (cfr. Clark y Clark, 1977, pp. 138-147).

De tal manera que, sobre la base de los datos aportados por la psicolingüística evolutiva, se creyó conveniente investigar la posible relación entre el funcionamiento de la memoria inmediata y la comple-

* El presente artículo constituye parte de una investigación mayor realizada por el autor entre 1988 y 1989 en el Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar. Los datos procesados y los resultados obtenidos se limitan a reflejar la situación particular de un grupo de estudiantes de esa institución, razón por la cual sólo se ofrecen como un posibilidad de abordaje experimental del lenguaje juvenil. Se procesa en este momento un análisis comparativo con datos obtenidos entre estudiantes del IPC.

idad sintáctico-semántica del discurso oral, además de indagar sobre las relaciones entre ambas variables y la memoria semántica. Esto, con el objetivo de demostrar que en algunos casos los niveles de exigencia del docente universitario omiten, expresa o tácitamente, la consideración de las capacidades cognoscitivas del estudiante (quizás por considerar que se trata de un proceso terminado). Constantemente se argumenta que el joven no sabe redactar, que es incapaz de mantener la coherencia discursiva dentro de un párrafo, que no comprende ciertos tipos de textos aparentemente "fáciles", etc. Y no hay duda de que en ocasiones esta situación puede ser real y tener su origen en la carencia de algunas habilidades verbales que la educación media no estimuló. Pero también sería interesante proponer que algunas veces ello no refleja verdaderamente una deficiencia, sino que más bien singulariza rasgos específicos de alguna etapa del desarrollo psicolingüístico no suficientemente consolidada. Además, no pocas veces se puede caer inconscientemente en la incongruencia de exigir al estudiante el mismo manejo de destrezas lingüísticas del docente, con lo cual la situación se agrava: hay una lógica diferencia experiencial entre uno y otro sujeto y ello no deja fuera el dominio de capacidades verbales, aparte de que por lo general el docente es un profesional del lenguaje.

En resumen, utilizando de nuevo como marco de referencia la hipótesis evolucionista del desarrollo del lenguaje (ver Barrera, 1989), nos proponíamos plantear la posibilidad de investigar si realmente las supuestas carencias del estudiante son tales. Hay que decir que de antemano pensamos que no siempre es así. En consecuencia, muchas veces se justificaría que un estudiante de educación superior cuya edad oscila entre los 16 y los 20 años aún no haya consolidado ciertas estructuras cognoscitivas altamente complejas, lo que a su vez contribuiría a deformar su percepción de ciertas formas lingüísticas de adquisición muy tardía.

ELABORACION Y APLICACION DEL TEST

Estructura general. Se elaboraron cinco textos narrativos breves (no mayores de 12 líneas), todos ubicables dentro de una acción y contexto similares, con énfasis en diferencias de carácter sintáctico-semántico (complejidad lingüística creciente). Se desechó desde el principio la utilización de oraciones aisladas dado que según nuestro criterio las mismas contribuyen a una mayor deformación de las situaciones naturales del lenguaje. Se intentaba ofrecer al sujeto una

serie de textos narrativos breves, previamente contextualizados por el investigador con el objeto de que el grupo se familiarizara con la situación. Se prefirieron pasajes narrativos en vista de que una investigación de sondeo sentó las pautas para tal escogencia: una encuesta grupal llevada a cabo con anterioridad demostró la mayor aceptación del estudiante por esta clase de texto. Igual que lo hemos propuesto en otras investigaciones, se trata de que el sujeto investigado se sienta completamente familiarizado y dispuesto a colaborar en la implementación del proyecto. Por lo demás, diversos trabajos previos han demostrado la mayor facilidad en el procesamiento de textos narrativos por parte de niños y adolescentes, sobre todo en relación con los llamados textos argumentativos (cfr. recuento en Haslett, 1986).

Al comienzo se creyó conveniente aplicar todos los cinco textos a una misma muestra de 50 estudiantes, pero una realización piloto con cinco de ellos condujo a un cambio de estrategia: pareció más conveniente aplicar cada texto a un grupo diferente que sería ahora de diez sujetos. De otra manera, el exceso de familiarización con el texto y el contexto a partir del experimento N° 3 podía tergiversar los resultados.

Complejidad. Para la complejidad sintáctico-semántica se graduó la conformación de los cinco textos en función de los siguientes parámetros:

- Estructuras oracionales básicas, reportadas por la bibliografía como de adquisición temprana.
- Estructuras oracionales simples coordinadas con "y, pero, ni, o, sino".
- Subordinadas adjetivas, sustantivas y adverbiales, sin más complicaciones sintácticas que la oración subordinada misma.
- Oraciones complejas contentivas de dos o más subordinadas enlazadas por coordinación o yuxtaposición.
- Oraciones compuestas coordinadas con "o, ni y sino" + subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.
- Frases de infinitivo, gerundio y participio (verbiales).
- Tiempos compuestos y modos verbales combinados (subjuntivos, subjuntivos + indicativos complejos —copretérito y pospretérito, por ejemplo—, reportados como de adquisición tardía en la literatura existente).
- Estilos directo e indirecto.

Varias de estas modalidades fueron combinadas en los cinco textos, sin que ello implicara necesariamente un orden estricto. Se trataba simplemente de establecer una posible gradación de la complejidad de acuerdo con la organización sintáctica de las oraciones integrantes de cada fragmento. De modo que cada uno debería resultar hipotéticamente más complejo que el anterior. Desde el punto de vista teórico, esta suposición se basaba en una abundante bibliografía relacionada con la relación entre percepción lingüística y complejidad gramatical (la misma aparece reportada y comentada tanto en Barrera, 1986 como en Barrera y Fraca, 1988, ver también Clark y Clark, 1977, cap. 4).

Muestra. Esta vez la muestra estuvo integrada por 50 estudiantes del segundo trimestre de la Universidad Simón Bolívar (Ciclo Básico): 10 para cada grupo. Luego de una selección aleatoria realizada con los inscritos en tres secciones de la asignatura LLA-112 (nivel II de los cursos generales de lenguaje), se llevó a cabo una encuesta de carácter individual que perseguía conocer datos relacionados con la procedencia geográfica e institucional del estudiante (capital/provincia/instituto público/instituto privado) y su situación particular en cuanto al conocimiento de otras lenguas (monolingüismo/bilingüismo). No obstante, el primero de los factores (procedencia) fue desechado más adelante por su irrelevancia, aunque se mantuvo el criterio de que todos deberían haber realizado su educación media completa en el país. En cuanto al segundo, se eliminó la participación de sujetos bilingües por dos razones fundamentales. En primer lugar, su número no resultaba tan homogéneo como el de sujetos monolingües: sólo se detectaron tres casos y sólo tenían como lengua común el español. En segundo lugar, hay evidencias experimentales que han demostrado la ventaja que el estado de bilingüismo real (Malmberg, 1985) representa para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. Así, los estudiantes bilingües fueron descartados y sustituidos por otros. Inicialmente, se pensó también en la posibilidad de controlar la variable "sexo", pero finalmente no se tomó en cuenta dado que el número de varones era muy superior al de las hembras. El promedio de edad de los cincuenta participantes resultó ser de 17 años, 5 meses.

Objetivos y estrategias de aplicación del test. Con la finalidad de demostrar que la capacidad memorística inmediata del adolescente está muy vinculada al tipo de discurso y también al interés que el mismo pueda despertarle, esta breve investigación de sondeo apuntaba hacia los siguientes objetivos:

- Determinar la posible correlación entre la memoria a corto plazo y la complejidad sintáctico-semántica del texto que se escucha.
- Probar que si bien el individuo no es capaz de retener literalmente las estructuras gramaticales que ha escuchado, sí lo es de conservar la conformación proposicional subyacente del texto (ideas).

Por otro lado, la estrategia a seguir consistió en una actividad de estímulo inicial del grupo (instrucciones sobre la tarea a ejecutar, importancia de la espontaneidad en las respuestas, etc.), para continuar con la contextualización del texto a ser escuchado (ambientación, tema, personajes, etc.) y terminar con la lectura muy pausada del fragmento por parte del investigador. Cada sujeto participante debería entonces intentar recordar y escribir el texto tal y como lo había escuchado, sin preocuparse por el tiempo que ello pudiera tomarle. No se notificó expresamente sobre los signos de puntuación. Los textos leídos (una sola vez) a cada grupo fueron los siguientes:

Texto 1. Grupo 1. Oraciones yuxtapuestas: carencia de nexos conjuntivos y subordinantes entre oraciones.

"Una mujer sale del supermercado con una niña, un hombre espera a las puertas del mismo, las dos observan con cierto recelo la escena, sospechan acerca de un asalto. Un joven está parado un poco más allá, la mujer hace señas a la niñas, la pequeña entiende lo indicado, las dos acercan las bolsas del mercado al hombre, el joven sonríe, levanta la mano derecha en señal de triunfo".

Texto 2. Grupo 2. Coordinadas simples: "y, pero, ni, o, sino".

"El hombre permanece de pie frente a la puerta de un supermercado y tiene la mano derecha metida en el bolsillo. Una mujer viene saliendo con su pequeña hija. Ambas caminan muy distraídas, pero de pronto el hombre saca un revólver. Intentan correr. Ni la mujer ni la niña logran avanzar. O nos entregamos a él, o corremos el riesgo de ser asesinadas, dijo la mujer a la pequeña. Entonces el hombre habló: no me interesan ustedes sino las cosas del supermercado, gracias".

Texto 3. Grupo 3. Subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales + estructuras verbales compuestas y tiempos copretérito y pospretérito.

"Cuando salían del supermercado, la mujer dijo al hombre que no le hiciera daño a la niña. Ella entregaría lo que habían comprado, aunque en realidad no había sido gran cosa. Entonces la niña misma sacó las cosas que poco antes había colocado en su bolso. Se dio cuen-

ta de que el hombre la miraba mientras sonreía con un gesto paternal fingido. Un joven, que estaba frente a ellos, se hizo el desentendido. Sin embargo, la mujer dijo a ambos que siempre estaría agradecida por la comprensión y el buen trato".

Texto 4. Grupo 4. Frases de gerundio, infinitivo y participio.

"Saliendo por la puerta del supermercado, la mujer creyó sospechar que serían asaltadas. Un joven ubicado afuera se acercó para ratificar las sospechas de la dama. Intentando proteger a su pequeña, la madre le ordena permanecer callada; entonces el hombre sonrió y exigió la entrega de las bolsas, tratando de parecer simpático. Protegida por el brazo de la madre, la pequeña obedeció y se dispuso a entregar los paquetes".

Texto 5. Grupo 5. Condicionales + pospósitos + subordinadas adjetivas.

"Si usted nos dejara tranquilas, mañana nosotras regresaríamos y le traeríamos algunas otras cosas, dijo la mujer al hombre. Entonces el joven, que estaba parado frente a ellos, se acercó y agregó que también él estaría agradecido si lo tomaban en cuenta. Desde el lugar donde la había apartado su madre, la niña escuchaba calladamente y miraba al hombre, que pareció no estar seguro de lo que oía".

Los resultados y sus implicaciones. Para el procesamiento de las respuestas se consideraron varios aspectos. En primer lugar, se midió el tiempo del grupo para efectuar la tarea asignada (promedio total de los cinco grupos = 12 minutos, 48 segundos). Además, se tomó en cuenta tanto el número de *desviaciones* gramaticales como de *aciertos*, en relación con el número de proposiciones (ideas) subyacentes en el texto (estructura profunda). Finalmente, se contabilizó también el número de proposiciones omitidas en la respuesta. La cuantificación porcentual de los resultados obtenidos fue como sigue:

Texto N°	Aciertos %	Desviaciones %	Omisiones %	Tiempo de respuesta (promedio)
1	74	13	13	9 minutos
2	69	13	18	12 minutos
3	83	03	14	13 minutos
4	66	11	23	14 minutos
5	70	01	29	16 minutos

Ref.

Aciertos. Se refiere al número de proposiciones subyacentes que el sujeto repite, independientemente de que conserve o no la estructura superficial.

Desviaciones. Tiene que ver con el número de veces que el sujeto tergiversa el significado de las proposiciones que escuchó, sin tomar en cuenta la forma en que lo hace.

Omisiones. Alude a los casos en que se omite completamente alguna de las proposiciones del texto.

Estos resultados evidencian la posibilidad de investigación productiva de las dos hipótesis parciales utilizadas como soporte de la investigación. Es decir, tanto el tiempo estipulado para la velocidad de respuesta como en el incremento porcentual relativo a las omisiones y los aciertos muestran un aumento que parece proporcional al grado de complejidad de cada texto. Pero, por otra parte, el alto porcentaje de aciertos, común a todos los textos, pareciera implicar que buena parte de las proposiciones o ideas subyacentes es retenida por el sujeto, independientemente de que repita o no la estructura gramatical escuchada a nivel superficial. Consecuentemente, los datos apuntan hacia un funcionamiento bastante eficaz de la memoria a corto plazo (con obvias implicaciones para la memoria semántica) y esto pudiera resultar de gran utilidad en la planificación de estrategias docentes que se propongan perfeccionar las habilidades lingüísticas del adolescente. Igualmente, este hecho también resulta útil para reflexionar acerca del dominio de ciertas estructuras complejas por parte de los sujetos investigados, al menos en lo que concierne a la memoria a corto plazo. Habría que determinar si esto tiene alguna vinculación con el proceso de consolidación de aspectos muy complejos de la lengua, los cuales no tendrían por qué operar de igual manera en todos los estratos cognitivos del adolescente. Tampoco habría por qué creer que, de ser positivo, esto remita a situaciones psicolingüísticas deficitarias ni patológicas.

Resulta curioso, además, el resultado relativo al texto N° 3. En tal caso, la línea progresiva seguida por todos los demás textos se rompe,

fundamentalmente en lo que tiene que ver con los aciertos y las desviaciones. En nivel de aciertos es el más alto de todos sin que éste haya sido propuesto como el texto menos complejo. Si no hubiera ninguna falla en la organización discursiva que hicimos del texto, tendríamos que suponer que las estructuras complejas manejadas para conformarlo son en realidad unas de las más frecuentes en el uso cotidiano del español. Eso pudiera entonces haber contribuido a incrementar el nivel de aciertos por parte del grupo investigado, y también justificaría las escasas desviaciones. También es probable que haya alguna relación de cercanía entre la forma superficial de las estructuras incluidas y su conformación profunda. No obstante, para las omisiones sí se conserva la línea ascendente en relación con los fragmentos menos complejos. En último caso, una futura repetición del experimento debería intentar la reorganización de los grados de complejidad, además de ampliar la muestra, con el objeto de verificar las causas reales de este problema. Se recomendaría entonces mantener los grupos de diez integrantes pero aplicando cada texto a tres o cuatro de ellos (i.e. 30 ó 40 sujetos por texto).

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

En consonancia con los objetivos propuestos en esta investigación, es preciso resumir ahora algunos planteamientos generales que antes que conclusiones definitivas, pretenden continuar en la línea de fomentar la investigación del estatus lingüístico de nuestros jóvenes universitarios.

En primer lugar habría que considerar que la apariencia de una supuesta situación lingüística de decadencia o empobrecimiento no debe ser deducida de la simple especulación acerca de lo que deba ser o no el lenguaje. Es necesario diseñar modelos investigativos que permitan obtener una descripción real del problema, si éste existiera.

Si bien la metodología de investigación aquí propuesta sólo pretende sugerir vías para indagar un poco más científicamente en el terreno del estatus lingüístico de nuestros adolescentes, podemos también afirmar que hay muchas posibilidades de que la situación de alarma planteada por algunos autores tenga mucho de impresionismo. No podemos decir que realmente no haya problemas en cuanto al dominio lingüístico por parte de algunos de nuestros jóvenes, pero tampoco hay razones valederas para suponer que se trata de cuestiones irreversibles. Una indagación menos prejuiciada dentro de esa área pudiera llegar a demostrar fehacientemente que ciertas situaciones

particulares obedecen a características de corte netamente cognitivo, superables en la medida en que el estudiante consolide su desarrollo. Para contribuir en tal sentido, el docente debería asumir actitudes más positivas y optimistas que le permitan afrontar el fenómeno en su justa dimensión y diseñar estrategias pedagógicas acordes con las características de la población con la que trabaja. Lo primero que debería tomar en cuenta es que no hay tanta verdad en eso de que el desarrollo del lenguaje finaliza tan temprano como se creyera hasta los años sesenta, lo que al mismo tiempo cambiaría su visión pedagógica hacia las cuestiones del lenguaje y facilitaría el desarrollo de procesos aún no terminados en el adolescente universitario a quien intente orientar. Además, es muy probable que algunos de los planteamientos que aquí hemos desarrollado ameriten de reajustes y reformulaciones, ya que apenas sí han sido esbozados como posibilidades de abordaje de una situación particular. No obstante, solamente nos ha orientado en esta tarea la creencia de que no es tan catastrófica la situación del hablante adolescente, ni hay por qué pensar que sea además irreversible. Esto significa que también compete a la institución universitaria la preocupación por la formación lingüística del estudiante, sin que ello deba ser visto como una mera función de carácter remedial.

Segundo, el docente universitario pareciera estar comprometido a asumir una actitud positiva hacia la evaluación lingüística y psicolingüística del adolescente. Es sabido que la edad promedio de ingreso a la educación superior es cada vez menor, por lo cual se hace cuesta arriba suponer que se trata de individuos cognoscitiva y psicolingüísticamente formados de manera definitiva. El enfoque evolutivo del desarrollo del lenguaje ha servido para reconocer que ni siquiera es así en sujetos que supuestamente han llegado a la alta adolescencia. Esto conduce, además, a una deducción importante: ya no sería suficiente la excusa de suponer que todos los males de la supuesta deficiencia verbal del hablante radican en la mala planificación de su educación básica y secundaria. No hay duda de que algo de ello debe haber. Pero tampoco parece prudente pensar que se trata de estados irreversibles, puesto que la maleabilidad cognoscitiva del joven debería favorecer una rectificación de lo que pudiera llegar sin desarrollo suficiente. En tal sentido, —como ya se afirmó— la estrategia universitaria para contribuir al perfeccionamiento de las habilidades verbales no debería ser considerada como una simple posibilidad remedial, sino que tendría que ser vista como una actividad de carácter prioritario y fundamental en la formación del futuro profesional. Y amerita también una visión optimista de parte del docente. De este último dependería convertir

las clases de lenguaje en una actividad que despierte en el estudiante un entusiasmo productivo. Un entusiasmo que lo estimule en el descubrimiento de las posibilidades de triunfo que implica un manejo ajustado del idioma, de acuerdo con las diversas situaciones y contextos. Ese manejo adecuado se refiere no solamente a cuestiones tan superficiales como la ortografía y la acentuación, sino que abarca el dominio de rasgos gramaticales, sociales, pragmáticos y estilísticos y, además, contribuye a consolidar el estatus cognoscitivo del adolescente.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AITCHISON, J. 1983. *The articulate mammal*. 2a. ed. Londres: Hutchison.
- BARRERA L., Luis y Lucía FRACA de B. 1988. *Psicolingüística y Adquisición del español*. Caracas: Editorial Retina.
- BARRERA, L. 1986. *Psicolingüística y Complejidad Derivacional*. Caracas: CILLAB, IUPC.
- BARRERA, L. 1989. "Alcances y expansión de la psicolingüística evolutiva". En *Estudios Lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas*. Caracas: Departamento de Lengua y Literatura, Universidad Simón Bolívar (Páez, Fernández y Barrera, compiladores).
- BENJAMIN, B. 1988. "Changes in Speech Production and Linguistic Behaviors with aging". En *Communication Behavior and Aging: a sourcebook for clinicians*. Baltimore: Williams and Wilkins (B. Shadden, ed.).
- BERKO-GLEASON, J. 1985. *The development of Language*. Ohio: Charles E. Merrill.
- CADENAS, R. 1986. "La quiebra del lenguaje". En *En torno al lenguaje*. Caracas: UCV.
- CHOMSKY, C. 1969. *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Mass.: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. y J. PIAGET. 1983. *Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje*. Barcelona: Grijalbo.
- CLARK, H. y E. CLARK. 1977. *Psychology of Language*. Nueva York: Harcourt Brace J.
- DIJK, Teun van. 1980. *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- DIJK, Teun van. 1983. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- FODOR, J., T. Bever, y M. GARRET, 1974. *The Psychology of Language*. Nueva York: McGraw Hill.
- FRY, D. 1977. *Man as a talking animal*. Cambridge: CUP.
- GARNHAM, A. 1985. *Psycholinguistics*. Londres: Methuen.
- HALLIDAY, M. 1975. *Learning how to mean*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- HASLETT, Beth. 1986. "A developmental Analysis of Children's narratives". En *Contemporary issues in language and discourse processing*. (ed. por Donald G. Ellin y William Donohoue). Hillsdale.
- HOCKETT, Ch. 1971. "El puesto del hombre en la naturaleza". En *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- LYONS, J. 1983. *Lenguaje, significado y contexto*. Buenos Aires: Paidós.

- MALMBERG, B. 1985. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- KEMPER, S. 1986. "Imitation of complex syntactic constructions by elderly adults". En *Applied Psycholinguistics*, 7(3). Cambridge, Inglaterra: CUP.
- OBLER, L. 1985. "Language through the life-span". En Berko-Gleason, 1985.
- PAEZ URDANETA, I. 1987. "Desencadenamiento del lenguaje". En *El Nacional (Papel Literario)*, 18-1-87. Caracas.
- PAEZ URDANETA, I. 1987. *Prueba para diagnosticar la competencia en el manejo y la comprensión del castellano usado formalmente*. Caracas: USB.
- PAEZ URDANETA, I. 1988. "Habla estudiantil universitaria". Caracas: Universidad Simón Bolívar. Trabajo de Ascenso (inédito).
- RICHAUDEAU, F. 1976. *Los secretos de la comunicación eficaz*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- SINCLAIR DE ZWART, H. 1978. *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- TITONE, R. 1981. *Avamposti della psicolinguistica applicata*. (2 Vols.). Roma: Armando Armando Editore.