

HABILIDADES NARRATIVAS DE ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

Narrative abilities of learning disabled pupils: generating written text

Capacités narratives d'élèves qui ont difficultés d'apprentissage: rédaction du text

Francisco SALVADOR MATA

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad. Depto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, s/n. 18971 Granada. Tel. 958-286177. Correo-e: fsalvado@ugr.es

BIBLID [0212-5374 (2004) 22; 317-340]

Ref. Bibl. FRANCISCO SALVADOR MATA. Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: construcción de textos. *Enseñanza*, 22, 2004, 317-340.

RESUMEN: En este artículo se presenta una investigación, cuyos objetivos fueron: 1) describir las habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje en la producción de textos escritos; 2) analizar diferencias y relaciones entre características estructurales del texto narrativo; 3) establecer diferencias en estas habilidades, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje. Se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la «gramática de la narración», para el análisis del «corpus» (72 textos narrativos, escritos por alumnos de Educación Primaria, de los que 36 tenían dificultades en el aprendizaje). Mediante el test estadístico t de Student, se detectaron diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos, en algunas de

las características textuales. La aplicación de un análisis de varianza de medidas repetidas y un análisis de correlación permitió detectar diferencias y relaciones significativas entre algunas características narrativas del texto.

Palabras clave: construcción de textos narrativos, habilidades narrativas, gramática de la narración, dificultades en el aprendizaje.

SUMMARY: This paper deal with a research on narrative texts written by learning disabled children. The aims of this research were: 1) to describe narrative skills of learning-disabled children in generating a written text; 2) to analyse differences and relationships between narrative structures of this text; 3) to detect differences in these skills, between learning-disabled and non-disabled children. A psycholinguistic method, derived from story grammar, was applied to analyze corpus (a free written text, by 72 subjects, 36 of them were learning-disabled). By Student t-test, statistically significant differences were found between learning-disabled and non-disabled children, related to text structures. Also differences and relationships were found between narrative structures in text, applying both an anova of repeated mesures and a correlational analysis.

Key words: generating text, narrative abilities, story grammar, learning disabled.

RÉSUMÉ: Dans cette recherche trois objectives ont été proposés: 1) décrire les capacités d'élèves qui ont difficultés d'apprentissage dans la rédaction du text narratif; 2) analyser differences et relations entre les structures narratives du text; 3) découvrir differences dans cettes capacités entre ceux qui sont en difficulté pour apprendre et ceux qui n'y sont pas. Dans le cadre de la grammaire narrative, on a appliquée une méthode psycholinguistique pour analyser le «corpus» (un text narratif écrit par 72 élèves, dont 36 étaient élèves avec difficultés d'apprentissage). On a découvert qu'il y a de differences significatives dans ces capacités entre ceux qui sont en difficulté pour apprendre et ceux qui n'y sont pas. On a découvert aussi qu'il y a de differences et relations entre les structures narratives analysées.

Mots clef: rédaction du text, capacités narratives, grammaire narrative, difficultés d'apprentissage.

La investigación que se describe en este artículo se integra en un conjunto de investigaciones sobre la expresión escrita y, en concreto, sobre los textos narrativos, escritos por alumnos de Educación Primaria (Salvador Mata, 1999-2000; Salvador Mata y Gallego, 2002; Salvador Mata, 2002, 2003, 2004a, 2004b). Haber centrado la atención en el texto narrativo y, más en concreto, en los alumnos con dificultades en el aprendizaje, tiene una justificación de carácter psicopedagógico.

En primer lugar, algunos autores conciben la habilidad narrativa como una proyección del desarrollo cognitivo general (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979; Vion y Colás, 1999). De otra parte, la narración tiene una enorme influencia en el desarrollo general del lenguaje, por cuanto tiende un puente entre el lenguaje oral, que regula frecuentemente la interacción social, y el escrito, que frecuentemente aporta información. En efecto, la narración es la primera forma lingüística que requiere que el emisor elabore un monólogo extenso más que un diálogo interactivo. Al contar o escuchar una historia, el sujeto actúa como espectador, más que como actor participante. La narración, además, combina aspectos estructurales del lenguaje oral y del escrito. Por ejemplo, el lenguaje oral del protagonista se refleja en el escrito a través de marcas formales. La narración, además, implica distanciamiento y generalización de la realidad percibida.

Las tareas narrativas implican a los alumnos en actividades de aprendizaje, que fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de forma conjunta y relacionada (Strickland, 1988). El conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: conceptos de la escritura y de la lectura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las actividades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición del significado de las palabras y el aprendizaje de las reglas sintácticas (Norris, 1989) así como en el aprendizaje de técnicas lingüísticas específicas, como la lectura (Roth y otros, 1996).

El texto narrativo, de otra parte, es el modelo de texto más elemental y más extenso de los niños. Como se ha demostrado en la investigación psicolingüística evolutiva, los niños adquieren muy pronto el esquema narrativo. Al iniciar la escolaridad, la mayoría de los alumnos dominan la estructura narrativa, en sus aspectos esenciales. Los primeros textos extensos que escribe el niño adoptan la forma narrativa. Ello se explica por varias razones (Ripich y Griffith, 1988): a) el texto narrativo incluye contenidos que resultan familiares a los adultos y a los niños; b) su complejidad es análoga a la de la comunicación cotidiana (habla o lenguaje conversacional).

De otra parte, la conciencia de la estructura textual facilita el proceso de la composición escrita. Esta incidencia se percibe más nítidamente en las situaciones de deficiencia. En efecto, aunque el conocimiento de la estructura narrativa se adquiere espontáneamente, algunos niños, especialmente los que presentan una deficiencia cultural, no lo consiguen, por cuanto su estilo de aprendizaje difiere del de sus compañeros. Algunos sujetos tienen dificultad para usar la estructura textual como un formato organizativo, bien porque carecen del conocimiento de la estructura textual bien porque no saben aplicarlo al texto concreto (Montague, Maddux y Dereshiwsky, 1990). Los efectos se hacen sentir tanto en el proceso de planificación como en los de revisión y transcripción, aunque se detectan más fácilmente en el texto. Esta deficiencia se debe, en última instancia, a deficiencias metacognitivas.

Por último, las habilidades de comprensión y producción de textos narrativos son esenciales para el éxito académico, por varias razones: a) la narración es un medio de instrucción sociocultural: el formato narrativo es útil para explicar los fenómenos naturales y para codificar las normas sociales; b) entre las habilidades de la escritura se encuentra el conocimiento de la estructura textual, que guía al sujeto en la obtención y organización de la información; c) un criterio para evaluar el éxito en las tareas escolares es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo.

En definitiva, la investigación sobre el desarrollo de la estructura narrativa en los niños supone una aportación a la construcción de un modelo del desarrollo de la escritura de los niños y un medio de evaluar, modificar y enriquecer nuestra comprensión sobre este proceso.

1. CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las teorías sobre el texto, en concreto sobre el texto narrativo, conforman la trama conceptual de esta investigación. Las teorías lingüísticas describen la estructura del texto y las psicolingüísticas, la estructura mental y los procesos cognitivos de comprensión, recuerdo y producción del texto. El punto de intersección entre Lingüística y Psicología está en considerar la Teoría (o Gramática) del Texto como un modelo teórico de la competencia textual. De una parte, la Gramática del Texto establece el conjunto de reglas para una adecuada construcción del texto (Charolles, 1978). De otra, la competencia textual se define como un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponibles para todos los miembros de una comunidad lingüística. A partir de la teoría general sobre el texto, se han elaborado los modelos teóricos sobre un tipo de texto: el narrativo. Estos modelos se denominan «gramática de la narración».

Desde una perspectiva psicológica, la gramática de la narración se concibe como una pauta invariable que siguen los sujetos, cualquiera que sea su edad o cultura, cuando cuentan historias que han leído u oído (Lane y Lewandoski, 1994). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística (Stein, 1982). El texto narrativo es, así, un instrumento para analizar unidades del discurso en un nivel superior al nivel oracional (Ripich y Griffith, 1988). La asimilación y uso de esta pauta en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística, cuya formalización se proyecta en la teoría del esquema.

1.1. *Gramática de la narración (perspectiva lingüística)*

La descripción ideal de la gramática de la narración no es única; de ahí que se hayan construido distintos modelos. El modelo básico fue diseñado por Rumelhart (1975). En este modelo, la unidad básica de análisis es el «nodo» informativo o categoría, cuya forma lingüística está constituida por una o más proposiciones. Los

nodos constituyen una red jerárquica, cuyas relaciones se describen en las reglas sintácticas y semánticas. La regla primera establece que una historia está formada por una introducción, a la que sigue un episodio. Los nodos básicos son: 1. Introducción: presentación de los personajes principales y su contexto; 2. Episodio, compuesto por las siguientes unidades: a) Suceso. Puede referirse a un cambio de estado, a una acción o a un episodio completo; b) Reacción, que puede ser de dos tipos: «respuesta interna» (deseos o emociones), que motiva la realización de una «respuesta abierta». Ésta, a su vez, son acciones, cuya estructura interna comprende dos fases: a) plan; b) aplicación de dicho plan, que, finalmente, se estructura en tres partes: pre-acción, acción y consecuencia.

Otros autores revisaron la gramática de Rumelhart e hicieron algunas modificaciones sustantivas en la definición de cada categoría y de las relaciones entre categorías y entre episodios. El modelo, diseñado por Stein y Glenn (1979), cuya finalidad fue aplicarlo a las historias construidas por los niños, ha sido el más utilizado en la investigación psicopedagógica, como se ha hecho en esta investigación. La unidad de análisis en este modelo es la categoría. Las categorías, a su vez, se estructuran en un sistema jerárquico. Según este modelo, una historia se estructura en dos componentes básicos:

- I. Introducción o Escenario, cuya función es presentar a los personajes (escenario mayor) y describir el contexto de la historia (escenario menor: descripción del contexto social, físico y temporal). Esta categoría no forma parte del episodio, por cuanto no establece relaciones causales con él. Puede aparecer tanto al inicio de la historia como en cualquier otro lugar, cuando es necesario presentar nuevos personajes.
- II. Sistema de episodios. El episodio constituye la unidad superior de la historia y consiste en una secuencia causal de hechos o fenómenos y/o comportamientos. El episodio tiene una estructura interna, en la que sus elementos mantienen una relación determinada. En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de tipo causal. Cada categoría puede expresarse en una o en varias proposiciones lingüísticas, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría:
 1. *Suceso inicial*: puede referirse a cambios en las condiciones ambientales, a acciones, vivencias o sentimientos de los personajes. El suceso hace que el personaje actúe.
 2. *Respuesta interna*: describe el estado psicológico del protagonista y hace referencia a metas, pensamientos y sentimientos, expresados por el protagonista. A veces, esta categoría no aparece de forma explícita, pero puede inducirse fácilmente del suceso o de la conducta que sigue. La respuesta interna motiva la elaboración de un plan.
 3. *Plan interno*: describe la intención del protagonista de actuar (plan estratégico, articulado en metas, para actuar en una situación

- conflictiva). El plan induce a la acción o aplicación del plan. Esta categoría no aparece normalmente en las historias infantiles; por ello, Stein y Glenn (1979) en sus trabajos empíricos no la incluyeron y la asimilaron a la «respuesta interna».
4. *Acción*: describe la actuación concreta del protagonista para alcanzar la meta propuesta.
 5. *Consecuencia directa*: expresa si se ha alcanzado o no la meta o cualquier cambio que se haya producido en este sentido.
 6. *Reacción*: describe cómo la consecución o no de la meta afecta a los personajes. Incluye reacciones afectivas, conocimientos y acciones.

Para que un episodio esté completo no es necesario que aparezcan explícitamente todas las categorías descritas. Sólo se requiere la información explícita siguiente: 1. Motivación del protagonista, expresada por un «suceso inicial» o una «respuesta interna»; 2. Plan de actuación, manifestado en las categorías «plan interno» o «acción»; 3. Algún tipo de solución, expresada en las categorías «consecuencia» o «reacción». Si falta alguno de estos tres componentes, el episodio se considera incompleto. Así, pues, los elementos esenciales de un episodio son: a) un *suceso inicial*, que hace que un personaje formule una secuencia de actuaciones dirigidas a una meta; b) una *acción* o tentativa; c) una *consecuencia directa* (consecución o no de la meta).

Una historia puede estar formada por varios episodios, que se relacionan entre sí de forma lógica, constituyendo un sistema. La relación entre episodios puede ser de cuatro tipos: 1. Coordinada: los episodios ocurren simultáneamente; 2. Temporal: los episodios se suceden en el tiempo, de forma que el primer episodio marca el contexto temporal del segundo; 3. Causal: un episodio viene determinado por otro; 4. Por inserción: un episodio se incluye en el desarrollo de otro.

Los denominados marcadores de narración son de dos tipos: 1. Marcador inicial: aparece al principio de la narración (Ej.: «Érase una vez...»; «Había una vez...»); 2. Marcador final: cierra la narración (Ej.: «Fin»; «Acabaron...»).

1.2. *La teoría del esquema (perspectiva psicolingüística)*

En perspectiva psicolingüística, la gramática de la narración se refiere tanto al conocimiento que posee el sujeto sobre la estructura paradigmática de los textos narrativos (esquema o teoría) como a la aplicación de este esquema a la producción, recuerdo y comprensión de textos narrativos. Objetivo de la Psicolingüística es determinar cómo influye en la comprensión, recuerdo y producción de historias el conocimiento que el sujeto tiene de la estructura de una historia (esquema narrativo). En este sentido, las gramáticas de la narración se conciben como teorías de la memoria, de la comprensión o de la producción de textos narrativos.

La noción de «esquema narrativo» es una adaptación del concepto psicológico de «esquema» a los textos narrativos. Por tanto, es una representación interna e idealizada de las partes de una historia prototípica y de las relaciones entre ellas

(Mandler y Johnson, 1977). El esquema narrativo correspondería a la «gramática de la narración». El esquema hace referencia a la narración como texto global, pero también a otras unidades estructurales como el «episodio».

La hipótesis central de todas las investigaciones sobre el tema es que el conocimiento de la estructura narrativa, adquirido espontáneamente o mediante aprendizaje, interviene en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos. Esta mediación se proyecta en varios aspectos. En primer lugar, el proceso de comprensión se describe como una representación de la narración, en la que se utiliza la estructura prototípica almacenada en la memoria. De otra parte, el recuerdo del texto narrativo se explica como un proceso en el que el esquema narrativo adquirido se utiliza para reactivar en la memoria las características generales de las historias o como un mecanismo de búsqueda en la «memoria a largo plazo». En definitiva, se trata de estructuras cognitivas que actúan en los procesos de comprensión y recuerdo del discurso narrativo (Thorndyke, 1977). En síntesis, los sujetos usan el «esquema narrativo»: a) como guía en el proceso de comprensión, durante la decodificación; b) como mecanismo de búsqueda en la memoria (recuerdo); c) en el proceso de producción, durante la codificación. El conocimiento y uso del esquema narrativo puede y debe aprenderse. De ahí la dimensión didáctica de este campo.

Para validar las hipótesis teóricas descritas se han desarrollado muchas investigaciones. Sin embargo, la producción ha sido el proceso menos investigado, menos aún en la modalidad de lengua escrita, quizá porque inventar una historia es más difícil que recordarla (Ripich y Griffith, 1988; Vallecorsa y Garris, 1990; Liles, 1993). De hecho, los resultados sobre producción y comprensión no son coincidentes (Waters y Hou, 1987).

El análisis diferencial ha sido menos abordado en la investigación psicolingüística (Roth y Speckman, 1986). En concreto, son escasas las investigaciones realizadas sobre textos narrativos escritos por alumnos con dificultades en el aprendizaje (Roth y Speckman, 1986). En todas estas investigaciones, sin embargo, se han detectado diferencias a favor de los alumnos normales, frente a los que presentan dificultades en el aprendizaje (Liles, 1993; Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995; Scott y Windsor, 2000). Se ha demostrado que los alumnos con dificultades en el aprendizaje tienen un esquema narrativo rudimentario y pueden producir narraciones que se adecuan al esquema básico de la gramática narrativa. Sin embargo, frecuentemente producen textos narrativos incompletos y desorganizados, con menos episodios y menos elementos narrativos que los textos producidos por sus compañeros de rendimiento medio (Montague, Maddux y Dereshiwsky, 1990).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto teórico descrito, se desarrolló la presente investigación, aplicando una metodología descriptiva y combinando análisis de tipo cualitativo y cuantitativo.

En primer lugar, dado el carácter exploratorio de la investigación, las *hipótesis* se formularon como *interrogantes*, que pueden plantearse los profesores en su trabajo cotidiano y que se han planteado otros investigadores (Montague, Maddux y Dereshiwsky, 1990; Liles y otros, 1995; Martínez Rodríguez, 1998). Se plantearon dos tipos de hipótesis: A. Descriptivas: ¿cuáles son las características estructurales de los textos narrativos escritos por alumnos con dificultades en el aprendizaje?; B. Diferenciales: 1) ¿hay diferencias significativas entre las diversas categorías narrativas de los textos?; 2) ¿hay diferencias significativas entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, en cuanto a las características estructurales de los textos narrativos?

El «corpus» analizado fueron 36 textos, escritos por alumnos con «dificultades en el aprendizaje», escolarizados en el 2º ciclo de Educación Primaria, en un centro educativo situado en la zona norte de la ciudad de Granada, de carácter privado concertado, cuya población es heterogénea, por cuanto hay alumnos cuya procedencia social es tanto de clase media-alta como de clase media-baja, aunque el porcentaje de ésta, obviamente, es mayor. Para analizar las diferencias entre los alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, se seleccionaron al azar otros 36 alumnos, de características psicosociales similares, excepto que no presentaban dificultades en el aprendizaje.

Como en nuestro contexto psicopedagógico no hay una definición operativa del concepto «dificultades en el aprendizaje», ni de carácter legal ni de carácter teórico-práctico, para incluir a los alumnos en esta categoría, se siguió la siguiente estrategia: 1) Pedir al profesor de aula y al profesor de apoyo que clasificaran a todos los alumnos de su aula, de acuerdo con tres categorías de «dificultades en el aprendizaje», referidas a tres áreas: Global, Lengua y Matemáticas; 2) Correlacionar las calificaciones de los profesores y la calificación global del curso (obtenida del Expediente Académico), en cada una de las tres áreas mencionadas; 3) Seleccionar como «alumnos con dificultades en el aprendizaje» sólo a aquellos en los que la discrepancia entre los criterios de calificación fuera mínima (cuando sólo un criterio no coincidía).

Este *grupo de alumnos* presentaba las siguientes características: 1ª) El porcentaje era ligeramente superior en 4º (20, que supone un 55,6%) que en 3º (16, que corresponde a un 44,4%); 2ª) El número de niños (24, que equivale a un 66,6%) superaba ampliamente al de las niñas (12, que representa un 33,4%); 3ª) Los alumnos de clase social media-alta eran sólo 4 (11%), frente a 32 (89%) de clase media-baja.

Para la *obtención del corpus*, siguiendo la sugerencia de algunos investigadores (Liles, 1993), se solicitó a los alumnos que construyeran un texto libre, de tipo

narrativo. La producción del texto se desarrolló en un ambiente normal, en el contexto de las tareas cotidianas del aula.

Los procedimientos específicos para el análisis del texto son el núcleo fundamental de la investigación, por cuanto suponen una interpretación del texto. A partir de las teorías sobre la gramática de la narración y de los modelos de análisis, antes descritos, y de la aportación de varios autores (Scott, 1988; Montague, Maddux y Dereshiwsky, 1990; Liles, 1993; Liles y otros, 1995), se elaboró un *método de análisis*, en el que se incluyeron criterios operativos para las operaciones básicas de análisis: 1) delimitar unidades lingüísticas; 2) definir las categorías de la gramática de la narración. En esta investigación se han fusionado dos categorías de la gramática de la narración, «plan» y «tentativa», en una sola, a la que se ha denominado «acción», como han hecho otros autores (Liles, 1993), dado que resulta difícil encontrar en los textos escritos por los niños estas dos categorías diferenciadas. En la siguiente sinopsis se incluyen las *variables* analizadas, cuya definición conceptual se ha hecho antes o es suficientemente conocida (Salvador Mata, 1988; Salvador Mata y Gallego Ortega, 2002). Las siglas entre paréntesis son las utilizadas para el tratamiento de datos en ordenador.

A. *Estructura del texto*

1. Longitud: a) n.º de oraciones en el texto (OT); b) n.º de proposiciones en el texto (PRO).
2. Índice de complejidad: cociente entre n.º de proposiciones y n.º de oraciones en el texto (ICP).
3. Marcadores de narración: a) inicial (MI); b) final (MF).
4. Número de episodios: a) completos (ECL); b) incompletos (EIL); c) total (ELT).

B. *Estructura del episodio*

1. Longitud: n.º de proposiciones en el episodio (LEP1).
2. Complejidad: a) Índice de complejidad: n.º de proposiciones por episodio completo (ICEP1); b) Cociente entre episodios completos e incompletos (ECEI1).
3. Elementos de la gramática de la narración: a) Escenario (ESL); b) Situación Inicial (SIL); c) Respuesta (interna o externa) (RPL); d) Acción (Plan o Tentativa) (ACL); e) Consecuencia Directa (Resultado) (CDL); f) Reacción (RCL); g) Total (GNT1).
4. Relación entre episodios: a) Causal (CAL); b) Temporal (TPL); c) Coordinada o aditiva (ADL); d) Por inserción (INL); e) Total (RELT).

Para validar el procedimiento de análisis lingüístico, se aplicó el procedimiento de «concordancia entre jueces». Dos jueces independientes, expertos en Lingüística, analizaron el 20% de los protocolos, siguiendo los criterios descritos en el método

de análisis. El coeficiente de correlación obtenido ($,92$) indica un alto grado de acuerdo.

Dado que el análisis lingüístico constituye ya una interpretación de los datos, el análisis estadístico es un procedimiento complementario, por cuanto ayuda a comprender el fenómeno analizado, cuantificando su intensidad, y a establecer diferencias entre sujetos. Se obtuvieron frecuencia y porcentaje de las diversas categorías de análisis (variables) y los estadísticos de tendencia central y dispersión. También se analizaron las diferencias entre variables complementarias de un mismo texto y sujeto. Para ello, se efectuó un análisis de varianza, utilizando como factor intra sujetos (*within subjects*) el conjunto de las variables y como niveles, cada una de las variables del conjunto. Igualmente, se establecieron las diferencias entre grupos de alumnos (con y sin dificultades en el aprendizaje), aplicando el estadístico «t» de Student para muestras independientes.

3. RESULTADOS

Para facilitar la lectura, se presentan por separado los resultados sobre la estructura del texto, concebida como unidad global, y sobre la estructura del episodio, en cuanto unidad componente de aquélla, aunque una y otra se relacionan como la parte y el todo. De otra parte, los resultados se agrupan en dos categorías, de acuerdo con las hipótesis interrogativas planteadas: a) descriptiva: características del texto recordado por los alumnos con dificultades en el aprendizaje; b) diferencial: diferencias significativas entre alumnos, con y sin dificultades en el aprendizaje. En conjunto, se han detectado diferencias significativas, entre estos alumnos, en 13 de las 23 variables analizadas. Los datos estadísticos que avalan estas diferencias se incluyen en la Tabla del Anexo I.

3.1. Estructura del texto

En esta categoría se incluyen diversas dimensiones (o variables), que definen la textualidad, en un nivel macroscópico.

3.1.1. Longitud

Esta cualidad viene definida por dos variables: número de oraciones (OT) y de proposiciones (PRO). En los 36 textos, que constituyen el «corpus», se han segmentado 396 oraciones y 630 proposiciones. La longitud de los textos, en función del número de oraciones, es muy variable: desde textos con 3 oraciones (1 sujeto, que representa el 3% de la muestra) hasta 1 texto de 26 oraciones. El término medio se sitúa en 10 oraciones. El 50% de los textos no supera las 9 oraciones ni el 95%, las 18 oraciones.

En la Tabla 1 se recoge una distribución de los textos, en función de su longitud, en cinco categorías. La categoría más frecuente es la de 6 a 10 oraciones.

Predominan las categorías de textos cortos y muy cortos, que, en conjunto, representan el 55% del «corpus». Sólo un 17% de textos son largos o muy largos.

TABLA 1
Categorías de textos, según longitud (oraciones)

Categoría	Dimensión	N	%
Muy cortos	0-5	3	8
Cortos	6-10	17	47
Medianos	11-15	10	28
Largos	16-20	5	14
Muy largos	>20	1	3

En cuanto al número de proposiciones por texto, los datos arrojan una gran variabilidad individual: el rango de la variable va de 0 a 55, cuyos valores representan el 3% de los textos, en ambos casos y la desviación típica es 9,9. El 50% de los textos no contienen más de 16 proposiciones ni en el 90%, más de 27. El valor medio se sitúa en 18. En una distribución de los textos, en función de esta medida de longitud (Tabla 2), la categoría más frecuente es la de 11-20 proposiciones. Relacionada con la categoría más frecuente en el nivel oracional (6-10), significa que la estructura de la oración compuesta es de tipo binario (dos proposiciones por oración). Este resultado parece coherente con el obtenido en el índice de complejidad (ICPL) que se comenta más adelante.

TABLA 2
Categorías de textos, según longitud (proposiciones)

Categoría	Dimensión	N	%
Muy cortos	0-10	7	20
Cortos	11-20	15	41
Medianos	21-30	12	33
Largos	31-40	1	3
Muy largos	>40	1	3

En las dos variables que miden la longitud del texto (número de oraciones [ORT] y de proposiciones [PR]), las diferencias fueron significativas, a favor de los alumnos que no presentan dificultades en el aprendizaje.

3.1.2. Índice de complejidad del texto (ICPL)

Este índice se refiere a la estructura del texto como un todo. El índice medio se cifra en 17. El 50% de los sujetos no superan el índice 16 ni el 90% supera el índice 23. Sólo un sujeto alcanza el índice 30, el índice máximo de la muestra.

En la Tabla 3 se presenta una distribución de los textos en función del índice de complejidad. La categoría más frecuente (47%) es la que corresponde al índice medio de complejidad, en cuyo valor se sitúa casi la mitad de los textos. Por arriba y por debajo quedan porcentajes similares (23% y 27%, respectivamente). Los extremos de la escala corresponden a porcentajes mínimos (1%).

TABLA 3
Categorías de textos, según índice de complejidad

Categoría	Índice (Valor)	N	%
Nada complejos	0-10	1	3
Poco complejos	11-15	10	27
Normales	15-20	17	47
Bastante complejos	21-25	7	20
Muy complejos	26-30	1	3

Los resultados obtenidos en el índice de complejidad son coherentes con los obtenidos en otras variables, ya comentados (oraciones y proposiciones que las estructuran). Estos resultados, sin embargo, pueden inducir a error, si no se tiene en cuenta la amplia variabilidad interindividual (rango 30 y desviación típica 5). Ésta quizá sea la razón por la que no se detectaron diferencias significativas entre los grupos de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

3.1.3. Marcadores de narración: inicial (MIL) y final (MFL)

Se calculó el porcentaje de textos en los que aparecen estos marcadores. El marcador inicial no aparece en el 44,4% de los textos ni el marcador final, en el 55,5%. La diferencia entre ambas variables no resulta significativa estadísticamente, aunque el porcentaje de textos en los que no se incluye el marcador final es mayor que el de textos en los que no aparece el marcador inicial.

Resulta sorprendente el alto porcentaje de alumnos que no utilizan en sus textos estos marcadores, dada la alta frecuencia de esta categoría narrativa en la lengua española. De hecho, estos marcadores aparecen, de una u otra forma, en todas las narraciones, especialmente en los cuentos, con cuyo formato están más familiarizados los alumnos. ¿Cómo se pueden interpretar estos datos? Posiblemente estos alumnos no tienen el conocimiento de la estructura narrativa o, aún poseyéndolo, no saben utilizarlo por falta de atención o de memoria. La segunda hipótesis parece más plausible.

En el «marcador inicial», las diferencias son significativas entre grupos de alumnos (con y sin dificultades de aprendizaje) pero no, en el «marcador final», lo que parece lógico por cuanto este marcador es bastante inusual en todos los alumnos.

3.1.4. Número de episodios (ELT)

Esta variable puede considerarse como un componente de la estructura textual global, aunque, a su vez, constituya una estructura narrativa de segundo nivel.

Los episodios contribuyen tanto a la longitud del texto (número de episodios) como a la complejidad. En efecto, aparte de su estructura, el mayor número de episodios hace más complejo el texto, sobre todo si se tiene en cuenta el modo de relación entre ellos y el porcentaje de episodios completos, frente al de episodios incompletos. En efecto, uno de los índices de complejidad del episodio establece la relación entre episodios completos e incompletos (razón: EC/EI), que se comenta más adelante. De otra parte, la relación entre episodios completos e incompletos se amplía en el análisis de la estructura del episodio.

En los textos de los alumnos con dificultades en el aprendizaje, el número total de episodios, incluyendo completos e incompletos (ELT), es relativamente bajo. El rango oscila entre 1 y 5. Pero, mientras sólo dos textos tienen 4 ó 5 episodios, el 41,6% de los textos son de un solo episodio. El 95% de los textos no tienen más de 3 episodios. Téngase en cuenta que no se limitó el tiempo de producción ni el espacio. Sin embargo, ningún alumno utilizó todo el folio. De acuerdo con estos datos, resulta esperable que las diferencias entre grupos de alumnos (con y sin dificultades de aprendizaje) sean significativas, a favor de éstos.

Estos datos hay que ponerlos en relación con el número de episodios completos e incompletos. Así, del total de episodios (67), 35 son completos y 32 incompletos. La diferencia, sin embargo, no es estadísticamente significativa. No obstante, hay que destacar algunos datos positivos: el 62% de los alumnos construyen algún episodio completo y en el 42% de los textos no aparece ningún episodio incompleto. Pero no hay que olvidar ese 58% de alumnos que construyen algún episodio de forma incompleta.

3.2. Estructura del episodio

Como en la estructura del texto, se obtuvieron medidas de longitud y de complejidad. Pero, además, lo más sustantivo en el análisis de la estructura del episodio son los elementos de la gramática de la narración, unidades proposicionales que definen la estructura del episodio y la relación entre ellos.

3.2.1. Longitud del episodio (LEP1)

Esta variable se define operativamente como un cociente entre el número de proposiciones (PRO) y el número total de episodios (LEP1). Aunque el rango es amplio (de 0 a 27), la media obtenida en el «corpus» es 10,87, valor que no se

supera en el 50% de los textos (sólo en el 14% se supera el valor 15). La distribución del conjunto de episodios en grupos, en función del índice de longitud, permite establecer dos grupos extremos, uno de episodios muy cortos y otro de episodios muy largos, y un grupo central de textos medianos (cfr. Tabla 4).

TABLA 4
Categorías de episodios, según índice de longitud

Categoría	Dimensión	N	%
Muy cortos	0-5	11	30
Cortos	6-10	4	11
Medianos	11-15	10	28
Largos	16-20	3	9
Muy largos	>20	8	22

Teniendo en cuenta que un episodio completo debe tener las 6 categorías de la gramática de la narración y que difícilmente se puede construir cada una de estas categorías con una sola proposición, la longitud es más bien exigua. Es decir, que el alumno escribe sucintamente las proposiciones mínimas, exigibles para construir un episodio, sin atender a matices o detalles de expresión. Téngase en cuenta que en el número total de episodios se incluyen también los episodios incompletos. Por eso, el análisis de la relación entre episodios completos e incompletos, enunciada operativamente como un índice de complejidad, es ilustrativo y matiza el significado de los datos obtenidos en la variable «longitud».

Sorprende que el índice de longitud del episodio no se relacione significativamente con este índice de complejidad (ratio entre episodios completos e incompletos) aunque sí con el otro índice de complejidad del episodio (ratio entre número de proposiciones y episodios completos). Igualmente llama la atención que el índice de longitud del episodio correlacione negativamente con el número de episodios y con el número de episodios relacionados. Quiere decir que el alumno puede construir episodios más largos pero no más complejos ni mejor relacionados.

Como era esperable, en este índice se han detectado diferencias significativas entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje.

3.2.2. Complejidad del episodio

Este concepto se hace operativo en dos variables relacionadas:

- a) En el índice de complejidad (ICEP1) se establece una relación entre el número de proposiciones y el de episodios completos (PRO/ECT). En realidad, es una variante del índice de longitud, pero que aporta más información. En este índice se ponen de manifiesto con más nitidez las

diferencias entre los alumnos. En efecto, el rango oscila entre 0 y 40. El índice medio es de 11,5, valor que no supera el 50% de los alumnos (sólo el 14% supera el valor 21). Pero lo más notable es que un 30% de los alumnos obtienen un índice 0. Ya he señalado antes la relación positiva de este índice con el índice de longitud del episodio, lo cual significa que cuanto más largo es un episodio más posibilidad hay de que sea complejo.

- b) Ratio episodios completos/incompletos (EC/EI1). Los datos obtenidos en este índice completan los obtenidos en el análisis de las diferencias entre episodios completos e incompletos. Pero los datos en esta variable son más ilustrativos. En efecto, en un 70% de los textos el índice es 0. Sólo en el 11% de los textos se obtiene un índice mayor que 1. Este valor indica que el número de episodios completos supera al de incompletos. En el 14% de los textos se obtiene el índice 1 (tantos episodios completos como incompletos). Ya se ha señalado antes la relación positiva de este índice con el número total de episodios y con el número de episodios relacionados.

En el análisis diferencial se han obtenido resultados divergentes, por cuanto sólo en el primer índice se detectaron diferencias significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Se podría concluir que este índice es más discriminante que el otro, pero también que ambos grupos de alumnos tienen similar dificultad para construir episodios completos.

3.2.3. Relación entre episodios (RELT)

Aunque las posibilidades de relacionar los episodios son varias, un 42% de los alumnos no establecen ningún tipo de relación explícita entre los episodios ni el 95% de ellos relacionan más de dos episodios. De acuerdo con estos resultados, no es de extrañar la escasa o nula utilización de determinados tipos de relación. En efecto, la relación por inserción es inexistente y la relación causal sólo aparece una vez en un texto. El resultado es explicable, dada la dificultad de establecer este tipo de relación entre episodios.

No resulta tan explicable que los modos de relación aditiva y temporal también sean infrecuentes. El primero no aparece en el 72% de los textos, en el 25% de los textos se utiliza una sola vez y en un texto aparece tres veces. Téngase en cuenta que, aunque este modo de relación es sencillo y casi obligado, sólo se ha contabilizado si aparecía alguna marca formal explícita (adverbio, nexos conjuntivos, frase adverbial...). El tipo de relación temporal es el más frecuente, en realidad, casi el único, aunque en más de la mitad de los textos (55%) no aparece y en el 39% sólo aparece una vez. Quizá por ello, es el único modo de relación en el que se han detectado diferencias significativas entre grupos de alumnos, a favor de los que no tienen dificultades en el aprendizaje.

Según los resultados obtenidos en el análisis de varianza de medidas repetidas, las diferencias globales entre las diversas categorías de relación son estadísticamente significativas, al nivel de confianza del 5%. En concreto, los tipos de

relación temporal y aditiva se diferencian significativamente de los otros dos. Estos datos son coincidentes con los obtenidos en investigaciones análogas (Waters y Hou, 1987).

Estos dos modos de relación, de hecho, mantienen relación significativa con otras variables: medidas de longitud del texto, tipos y número de episodios. Sin embargo, hay algunas discrepancias con los índices de complejidad. En efecto, no se detecta relación significativa entre estas variables y los índices de complejidad del texto y del episodio, pero sí con el índice que expresa la ratio entre episodios completos e incompletos (ECEI1). Hay, pues, una asociación o, al menos, una concomitancia entre episodios completos y relación entre episodios. Es decir, los alumnos que construyen episodios completos también tienden a relacionarlos, de algún modo.

3.2.4. Elementos de la gramática de la narración (GNT1)

En el grupo de alumnos con dificultades en el aprendizaje, la frecuencia media del total de categorías es 19. El rango es amplio (valor mínimo 5 y máximo 30) así como la desviación típica (10), lo que indica una amplia variabilidad interindividual, aunque el grupo parezca homogéneo. Se han establecido cuatro grupos de textos, en función del número total de categorías que aparecen en el texto (cfr. Tabla 5).

TABLA 5
Grupos de textos, según el número de categorías

Intervalo	n	%
1-10	4	11
11-20	18	50
21-30	12	33
>30	2	6

La variabilidad es también notable entre estas categorías, como puede observarse en la Tabla 6, en la que se incluyen los estadísticos más importantes: frecuencia y porcentaje (%) de cada una de las categorías, respecto al total. De acuerdo con esta medida, se estableció una jerarquía de categorías. Se incluye también la media y el porcentaje de alumnos que utilizan cada categoría. El análisis de los datos, incluidos en esta tabla, permite establecer algunas conclusiones fundamentales:

TABLA 6
Categorías de la gramática narrativa

Categoría	N	Media	%/total	% de alumnos
Escenario	236	6,55	34	100
Situación inicial	162	4,5	23,5	94,5
Respuesta interna	86	2,38	12,5	67
Acción	132	3,66	19	81
Consecuencia directa	58	1,61	8,5	64
Reacción	17	0,47	2,5	28

- 1) La categoría más frecuente es el «Escenario», seguida de la «Situación inicial». No hay ningún alumno que no haya formulado alguna proposición en la primera categoría, pero hay dos alumnos en cuyos textos no aparece la segunda categoría. Sería esperable que, en un formato narrativo, la categoría «Acción» fuera la más frecuente. Sin embargo, aunque esta categoría ocupa el tercer lugar, en cuanto a la frecuencia de aparición, hay que subrayar, además, que en el 20% de los textos no aparece. En lugar de describir las acciones que los personajes llevan a cabo para resolver el conflicto planteado, los alumnos se detienen más en describir el contexto en el que tiene lugar la historia y el hecho o suceso que desencadena la acción.
- 2) Las categorías menos frecuentes, en orden descendente, son «Respuesta interna», «Consecuencia» y «Reacción». Los porcentajes respecto al total de categorías son bajos. Dado que este dato puede enmascarar diferencias entre categorías, si una categoría tiene muchas frecuencias, como sucede con «Escenario», resulta menos controvertido destacar el alto porcentaje de alumnos en cuyos textos no aparece ni una sola vez la categoría: 33%, en la categoría «Respuesta interna», 36%, en la categoría «Consecuencia directa» y hasta 72%, en la categoría «Reacción». Una interpretación plausible de estos datos es que en la construcción de estas categorías está implicado, de una parte, el análisis psicológico del o de los personajes (Respuesta y Reacción) y, de otra, el análisis causal, en su dimensión resultado (Consecuencia). Tales análisis resultan, sin duda, difíciles para estos alumnos, dado el proceso cognitivo implicado. Más aún, si no se les ha enseñado explícitamente, dado que la imitación no es suficiente para asimilar esta estructura, de manera que se pueda usar de una forma casi automática. Porque, sin duda, estas categorías están presentes en los cuentos que los alumnos oyen o leen y en las historias que ven en televisión, desde muy pequeños.
- 3) Las categorías, obviamente, se relacionan entre sí; pero hay una relación más estrecha entre algunas categorías. Para detectar esta relación se efectuó un

análisis de correlación. El análisis de las relaciones significativas en la matriz de correlación aporta algunos datos relevantes (cfr. Tabla 7).

TABLA 7
Correlación entre categorías

Categorías	ESL	SIL	RPL	ACL	CDL	RCL
ESL		•		•		
SIL	•			•		
RPL						
ACL	•	•			•	
CDL				•		
RCL						

Las categorías significativamente relacionadas son: «Escenario», «Situación inicial», «Acción» y «Consecuencia». La que se relaciona con más categorías es la categoría «Acción». Estos datos pueden interpretarse así. En primer lugar, la relación entre «Escenario» y «Situación inicial» parece explicarse por la contigüidad temporal de los procesos de elaboración mental de estas categorías. Obviamente, la «Situación inicial» induce a la «Acción». En segundo lugar, la «Acción» se relaciona con otras tres categorías, lo cual es coherente con la teoría gramatical, en la que se establece que esta categoría es el centro de la estructura narrativa. En efecto, el «Escenario» es el marco espacio-temporal en el que se desarrolla la «Acción» de los personajes y ésta, a su vez, es la consecuencia de la «Situación inicial». De otra parte, la «Consecuencia directa» se deriva de la «Acción», por cuanto es resultado de ésta.

Es notable la ausencia de relaciones en las categorías «Respuesta interna» y «Reacción», que son, a su vez, las categorías menos frecuentes. De hecho, estas categorías no son absolutamente necesarias para la estructura de la narración. De otra parte, suponen una reflexión y una toma de conciencia de los sentimientos y de la conducta interna de los actores de la historia. Por eso, es difícil que los alumnos investigados realicen este tipo de operaciones.

- 4) No menos obvias resultan las diferencias entre las diversas categorías, atendiendo a la frecuencia de aparición. En el análisis de varianza de medidas repetidas se confirman las diferencias estadísticamente significativas. Las categorías en las que aparecen estas diferencias son las que se han destacado como más frecuentes. En la categoría «Escenario» se detectan diferencias significativas respecto a todas las otras categorías, excepto «Situación inicial». La categoría «Situación inicial» se diferencia significativamente de las categorías «Consecuencia directa» y «Reacción».
- 5) Las categorías se relacionan también significativamente con otras variables, especialmente con el índice de complejidad del episodio, aunque no con el índice de complejidad del texto. Las categorías significativamente relacionadas

con el número de episodios son: «Escenario», «Situación inicial» y «Acción». Resulta también obvia la relación con las medidas de longitud del texto, aunque llama la atención que la categoría «Reacción» no se relacione con el número de oraciones ni las categorías «Respuesta interna», «Consecuencia» y «Reacción» se relacionen con el número de proposiciones. Sólo la categoría «Escenario» se relaciona con el índice de longitud del episodio. Por el contrario, todas las categorías, excepto «Situación inicial» y «Consecuencia», se relacionan con el índice de complejidad del episodio.

Las categorías más relacionadas entre sí («Situación inicial» y «Acción») también mantienen una relación con el número de episodios completos. Más relevante es la relación negativa de la categoría «Consecuencia directa» con el número de episodios incompletos. Pero resulta congruente, dado que esta categoría es necesaria para constituir un episodio completo, aunque puede ser sustituida por la categoría «Reacción». Pero ya se ha señalado la escasa frecuencia de esta categoría.

No resulta sorprendente que el número total de proposiciones en las categorías de la gramática de la narración (GNT1) sea menor en los textos de los alumnos con dificultades de aprendizaje que en los de sus compañeros sin dificultades, puesto que esta variable está relacionada con otras medidas de longitud, ya comentadas. Resulta más ilustrativo analizar en qué categorías de la gramática de la narración se detectan más estas diferencias. En efecto, resulta sorprendente que sólo se detectaran diferencias significativas entre grupos de alumnos en el 50% de las categorías narrativas, aunque hay que matizar este juicio global. En efecto, parece lógico que no se detecten tales diferencias en las categorías más frecuentes y sencillas de elaborar (Escenario y Situación inicial) y, en cambio, se detecten en aquellas categorías que son necesarias para elaborar un episodio completo (Acción y Consecuencia). Ya se ha apuntado antes la dificultad para construir un episodio completo. Sin embargo, no resulta explicable que en las categorías más difíciles y, por ende, menos frecuentes (Respuesta interna y Reacción), en la primera no se detecten diferencias y en la segunda sí. Posiblemente la escasa frecuencia de estas categorías no ha permitido aflorar las diferencias.

3.3. *Síntesis de resultados*

Objetivo central de esta investigación fue hacer una radiografía o caracterización del texto narrativo, escrito por alumnos con dificultades en el aprendizaje, que cursan segundo ciclo de Educación Primaria. En esta caracterización se han tenido en cuenta, como parámetro de referencia, a los compañeros de aula.

El análisis de los datos, referidos al proceso de producción de textos narrativos, permite establecer algunos resultados fundamentales, que corresponden a una caracterización de las habilidades narrativas en la lengua escrita de los alumnos de segundo ciclo de Educación Primaria que presentan dificultades en el aprendizaje. Estos resultados deben ser un punto de partida para la intervención didáctica en el aula:

- 1) La longitud media de los textos es de 10 oraciones y de 18 proposiciones. La media del índice de complejidad se cifra en 17. Estos datos implican que la estructura de la oración compuesta es de tipo binario (dos proposiciones por oración).
- 2) Un alto porcentaje de alumnos no utilizan en sus textos marcadores de narración (inicial y final).
- 3) El número total de episodios en el texto narrativo es relativamente bajo. Por término medio, el texto contiene un solo episodio.
- 4) El 62% de los alumnos construye algún episodio completo y en el 42% de los textos todos los episodios son completos.
- 5) La longitud del episodio es más bien exigua.
- 6) Estos alumnos no construyen episodios complejos ni relacionados, como puede observarse en los índices de complejidad y de relación.
- 7) La escasa frecuencia de relaciones entre episodios se concentra en un tipo de relación, la temporal, casi la única, en realidad, aunque más de la mitad de los alumnos no la emplean.
- 8) Los alumnos que construyen episodios completos también tienden a relacionarlos, de algún modo.
- 9) De las categorías de la gramática narrativa, la más frecuente es el «Escenario», seguida de la «Situación inicial». Las categorías menos frecuentes, en orden descendente, son «Respuesta interna», «Consecuencia» y «Reacción». Las diferencias, en cuanto a su frecuencia, entre los diversos tipos de categorías son significativas.

Del análisis de los datos obtenidos en esta investigación se deriva una objeción a la tesis que defiende que los niños de entre 5 y 6 años son capaces de construir narraciones estructuralmente completas. Pero, para calibrar la discrepancia entre los datos obtenidos en esta investigación y los obtenidos en otras, habrá que tener en cuenta las diferencias en cuanto a los alumnos (con/sin dificultades de aprendizaje) y a la modalidad de lengua (oral/escrita). Estos resultados, de otra parte, son análogos a los obtenidos en otras investigaciones en la modalidad de lengua oral (Roth y Speckman, 1986; Ripich y Griffith, 1988).

Por último, se ha de subrayar que el análisis del conjunto de variables, referidas al proceso de producción de textos narrativos, permite afirmar que los alumnos de esta investigación se comportan como alumnos de menor edad. Además, se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje, en la producción escrita de textos narrativos, se diferencian claramente de sus compañeros, en varios aspectos del proceso de producción: a) la longitud del texto narrativo (número de oraciones y de proposiciones) y el marcador inicial; b) el número total de episodios y el de episodios completos; c) la longitud y el índice de complejidad de los episodios; d) el número total de categorías de la gramática de la narración y varias categorías: «Acción», «Consecuencia directa» y «Reacción»; f) la relación total entre episodios y la relación temporal entre los mismos.

ANEXO I

Tabla de datos (t de Student)

Dependent Variable		Group 1	Group 2		Separate Variances	Pooled Variances
OT	N	36	36	T	3.66	3.66
	Mean	15.833	10.667	DF	63.33	70
	S.D.	6.893	4.922	P	0.0005*	0.0005
PRO	N	36	36	T	3.48	3.48
	Mean	27.361	18.306	DF	67.39	70
	S.D.	12.093	9.908	P	0.0009	0.0009
ECL	N	36	36	T	2.15	2.15
	Mean	1.361	0.972	DF	69.98	70
	S.D.	0.762	0.774	P	0.0351	0.0351
EIL	N	36	36	T	0.95	0.95
	Mean	1.167	0.889	DF	59.56	70
	S.D.	1.483	0.950	P	0.3478*	0.3472
MIL	N	36	36	T	2.65	2.65
	Mean	0.833	0.556	DF	64.91	70
	S.D.	0.378	0.504	P	0.0102*	0.0101
MFL	N	36	36	T	-0.47	-0.47
	Mean	0.389	0.444	DF	69.97	70
	S.D.	0.494	0.504	P	0.6383	0.6383
ESL	N	36	36	T	1.76	1.76
	Mean	7.944	6.556	DF	69.60	70
	S.D.	3.216	3.468	P	0.0825	0.0824
SIL	N	36	36	T	1.69	1.69
	Mean	6.083	4.500	DF	69.97	70
	S.D.	4.024	3.939	P	0.0960	0.0960
RPL	N	36	36	T	1.84	1.84
	Mean	4.333	2.389	DF	60.14	70
	S.D.	5.313	3.458	P	0.0707*	0.0700
ACL	N	36	36	T	2.35	2.35
	Mean	5.694	3.667	DF	67.82	70
	S.D.	3.319	3.979	P	0.0218	0.0217
CDL	N	36	36	T	3.08	3.08
	Mean	3.000	1.611	DF	65.48	70
	S.D.	2.151	1.644	P	0.0031	0.0030
RCL	N	36	36	T	2.06	2.06
	Mean	0.972	0.472	DF	65.23	70
	S.D.	1.158	0.878	P	0.0430	0.0427
CAL	N	36	36	T	-1.00	-1.00
	Mean	0.000	0.028	DF	70.00	70
	S.D.	0.000	0.167	P	0.3207	0.3207

Dependent Variable		Group 1	Group 2		Separate Variances	Pooled Variances
TPL	N	36	36	T	2.68	2.68
	Mean	1.167	0.500	DF	48.46	70
	S.D.	1.363	0.609	P	0.0100*	0.0092
ADL	N	36	36	T	0.16	0.16
	Mean	0.361	0.333	DF	66.52	70
	S.D.	0.798	0.632	P	0.8705	0.8705
INL	N	36	36	T	1.00	1.00
	Mean	0.028	0.000	DF	70.00	70
	S.D.	0.167	0.000	P	0.3207	0.3207
ELT	N	36	36	T	1.99	1.99
	Mean	2.528	1.861	DF	54.08	70
	S.D.	1.765	0.961	P	0.0515*	0.0504
RELT	N	36	36	T	2.07	2.07
	Mean	1.556	0.861	DF	54.09	70
	S.D.	1.764	0.961	P	0.0428*	0.0417
ICPL	N	36	36	T	0.09	0.09
	Mean	17.417	17.328	DF	63.82	70
	S.D.	3.665	5.057	P	0.9323*	0.9322
ICEP1	N	36	36	T	2.64	2.64
	Mean	18.125	11.593	DF	69.69	70
	S.D.	10.833	10.129	P	0.0101	0.0101
LEP1	N	36	36	T	2.03	2.03
	Mean	13.970	10.870	DF	65.92	70
	S.D.	7.245	5.620	P	0.0465	0.0463
ECEI1	N	36	36	T	0.88	0.88
	Mean	0.528	0.375	DF	66.57	70
	S.D.	0.816	0.648	P	0.3822	0.3820
GNT1	N	36	36	T	3.56	3.56
	Mean	28.028	19.194	DF	69.48	70
	S.D.	10.971	10.056	P	0.0007	0.0007

* Grupo 1: alumnos sin dificultades en el aprendizaje; Grupo 2: alumnos con dificultades en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- CHAROLLES, M. (1978): Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques, *Langue Française*, 38, 7-41.
- LANE, S. E. y LEWANDOWSKI, L. (1994): Oral and Written Compositions of Students with and Without Learning Disabilities, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 142-153.
- LILES, B. Z. (1993): Narrative Discourse in Children with Language Disorders and Children with Normal Language: A Critical Review of the Literature, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- LILES, B. Z. y otros (1995): Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- MANDLER, J. M. y JOHNSON, N. S. (1977): Remembrance of things parsed: Story structure and recall, *Cognitive psychology*, 9, 111-151.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1998): *El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños de edad escolar*. Tesis doctoral. Sevilla, Facultad de Psicología.
- MERRITT, D. D. y LILES, B. Z. (1987): Story Grammar Ability in Children with and without Language Disorder: Story Generation, Story Retelling, and Story Comprehension, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- MONTAGUE, M.; MADDUX, C. D. y DERESHIWSKY, M. (1990): Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 190-197.
- NORRIS, J. A. (1989): Providing language remediation in the classroom: An integrated language-to reading intervention method, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20, 205-218.
- PORTILLA-REVOLLAR, C. C. H. (1995): Differences in story production between students with learning disabilities and normally achieving students under two modes of production, *Dissertation Abstracts International, Section-A: Humanities and Social Sciences*, 55 (10-A), 3158.
- RIPICH, D. N. y GRIFFITH, P. L. (1988): Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions, *Journal of Learning Disabilities*, 21, 165-173.
- ROTH, F. P. y otros (1996): Unresolved mysteries. How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading, *Journal of Special Education*, 30 (3), 257-277.
- ROTH, F. P. y SPECKMAN, N. J. (1986): Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- RUMELHART, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. En D. J. BOBROW y A. COLLINS (eds.): *Representation and understanding: Studies on cognitive science*. New York, Academic Press, pp. 49-61.
- (1977): Understanding and summarizing brief stories. En D. LABERGE y S. J. SAMUELS (eds.): *Basic processes in reading: perception and comprehension*. New Jersey, Hillsdale, pp. 21-38.
- SALVADOR MATA, F. (1988): El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, 4-5, 221-236.
- (1999-2000): Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos, *Enseñanza*, 17-18, 145-163.

- (2002): El recuerdo de textos narrativos: una investigación con alumnos de Educación Primaria, *Bordón*, 54, 4, 605-621.
 - (2003): Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: recuerdo (reconstrucción) de textos, *Enseñanza*, 21, 299-322.
 - (2004a): Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: comprensión de textos, *Innovación Educativa*, 14, 327-338.
 - (2004b): Comprensión de textos narrativos por alumnos de Educación Primaria, *Revista de Educación (Universidad de Granada)* (en prensa).
- SALVADOR MATA, F. y GALLEGU, J. L. (2002): Aspectos metodológicos de la investigación psicolingüística sobre habilidades narrativas en lengua escrita, *Revista de Educación (Universidad de Granada)*, 15, 259-274.
- SCOTT, C. M. (1988): A perspective on the evaluation of school children's narratives, *Language, Speech and Hearing Services in School*, 19, 67-82.
- SCOTT, C. M. y WINDSOR, J. (2000): General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language-learning disabilities, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43, 324-339.
- STEIN, N. L. (1982): The definition of a story, *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.
- STEIN, N. L. y GLENN, C. G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. V. FREEDLE (ed.): *New directions in discourse processing*, vol. 2. Norwood, J. Ablex, pp. 53-120.
- STRICKLAND, D. S. (1988): Reading, writing and oral language, *The Reading Teacher*, 42, 240-241.
- THORNDYKE, P. W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- VALLECOSA, A. L. y GARRISS, E. (1990): Story Composition Skills of Middle Grade Students with Learning Disabilities, *Exceptional Children*, 57, 48-54.
- VION, M. y COLÁS, A. (1999): Maintaining and reintroducing referents in French: Cognitive constraints and development of narrative skills, *Journal of Experimental Child Psychology*, 72 (1), 32-50.
- WATERS, H. S. y HOU, F. (1987): Children's production and recall of narrative passages, *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 348-363.