

## HABILIDADES NARRATIVAS DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

*Narrative abilities in written texts by pupils of Elementary School*

*Habilités narratives dans textes écrits pour élèves à l'École Primaire*

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. Tfno. 958-286177 Correo-e: fsalvado@platon.ugr.es*

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 145-163]

Ref. Bibl. FRANCISCO SALVADOR MATA. Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 145-163.

RESUMEN: Los objetivos de la investigación fueron los siguientes: 1. Describir las habilidades narrativas de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en la producción de textos escritos; 2. Establecer diferencias en estas habilidades, en función de características psicosociales y educativas de los alumnos: edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje. Se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la «gramática de la narración», al análisis del corpus (72 textos escritos), estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural. El análisis permitió establecer las estructuras narrativas textuales, características de los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria. El factor diferencial más significativo resultó

ser el rendimiento académico de los alumnos, frente a otros, como la edad, el género o la clase social.

SUMMARY: Two research goals were proposed: 1. To describe narrative skills in text written by pupils of second cycle in Spanish Elementary School; 2. To detect differences in these skills, related to age, gender and social status of children. A psycholinguistic method, derived from story grammar, was applied to corpus analysis (72 written texts), establishing some textual categories at micro-structural level. The results are interpreted as narrative text structures characteristics of pupils in second cycle of Spanish Primary Education. The «learning disability» was a differential factor more significative than age, gender or social status.

RÉSUMÉ: Dans cette recherche deux objectives ont été proposés: 1. Décrire les capacités narratives d'élèves du second cycle de l'Éducation Primaire; 2. Découvrir différences dans ces capacités en fonction de l'âge, le genre et la classe sociale. Dans le cadre de la grammaire narrative, on a appliquée une méthode psycholinguistique pour analyser le «corpus» (72 textes écrits), dont les variables sont les catégories textuelles dans le niveau macro-structurel. Les données permettent établir quelques caractéristiques textuelles des élèves du second cycle de l'Éducation Primaire. «Les difficultés d'apprentissage» a été un facteur plus significative que l'âge, le genre ou la classe sociale.

## 1. VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Haber centrado la atención en el texto narrativo tiene una justificación de carácter psicopedagógico. En efecto, la adquisición y uso del texto narrativo tiene connotaciones psicológicas, culturales, sociales y didácticas (Stein, 1982; Websty, 1994; Hoggan y Strong, 1994; Graves y otros, 1994; Kaczmarek, 1999):

- 1) La narración es un género literario universal, por cuanto representa un *modo primario de pensamiento*, cuya función es preservar la cultura de una civilización (Bruner, 1988). El discurso narrativo, por ejemplo, permite detectar diferencias entre la tradición oral y escrita, como fenómeno básico de la cultura de los pueblos. Por tanto, el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura. Además, las narraciones juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: entretener, enseñar, explicar el origen de un pueblo, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, resolver problemas personales y sociales.

Algunos autores conciben la adquisición narrativa como consecuencia del desarrollo cognitivo general (Mandler y Johnson, 1977; Rumelhart, 1977; Thorndyke, 1977; Stein y Glenn, 1979; Vion y Colás, 1999). La habilidad narrativa sería, por tanto, una proyección del desarrollo cognitivo, en el que se distinguen tres componentes: 1. Operaciones cognitivas que dirigen la utilización del contenido: el conocimiento de los sucesos en el mundo real; 2. Forma

estructural del contenido: analogía conceptual entre el mundo real y la forma lingüística (que se concreta en la estructura narrativa); 3. Mecanismos lingüísticos para construir la forma.

- 2) La narración tiene una enorme influencia en el *desarrollo general del lenguaje*. La narración, en efecto, 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. El acto de lectura o escritura es el último nivel de este rol de espectador, por cuanto el niño debe comprender o producir la actividad sin mediar la interacción con otro. 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 conjunta y relacionadamente (Strickland, 1988). El conocimiento de las estructuras narrativas aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: conceptos de la escritura y 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): 1. El texto narrativo incluye contenidos que resultan familiares a los adultos y a los niños; 2. Su complejidad es análoga a la de la comunicación cotidiana (habla o lenguaje conversacional). 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.

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 y otros, 1990). Los efectos se hacen sentir tanto en el proceso de planificación como en los de revisión y transcripción, aunque son más fácilmente detectables en el texto. Esta deficiencia se debe, en última instancia, a deficiencias metacognitivas.

El texto narrativo es, por todo lo dicho, un instrumento valioso para evaluar varias capacidades del alumno (Griffith y otros, 1986; Ripich y Griffith, 1988): a) Recordar y ordenar las ideas en una secuencia lógica; b) Relacionar la experiencia (o el esquema narrativo) con los sucesos presentes; c) Usar mecanismos apropiados para crear un texto cohesionado; d) Tener en cuenta las exigencias (o necesidades) de un oyente ingenuo, en la narración oral.

- 3) 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.

Más allá de la formación estrictamente académica, se ha demostrado la incidencia de la narración en el desarrollo de otras dimensiones de la personalidad, como la cognición (Britton y Pellegrini, 1990), la afectividad (Wallace, 1992) o la conciencia moral (Tappan, 1998).

## 2. 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». Ahora bien, este término es polisémico, por cuanto hace referencia tanto a una teoría del texto (Adam, 1985) y a una teoría del aprendizaje (Bruner, 1988) como a una metodología de investigación (Bliss y otros, 1998) y a un método de enseñanza (Dimino y otros, 1995).

La gramática de la narración puede describirse como una pauta invariable que siguen los sujetos, cualquiera que sea su edad o cultura, cuando cuentan historias que han leído u oído (Dimino y otros, 1990). La descripción formal de esta pauta (o modelo textual) es competencia de la Lingüística. El texto narrativo es así un instrumento para analizar unidades del discurso en un nivel mayor que el 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.

### *2.1. 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 descriptivos. 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:

- 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 se hace 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

mantiene una relación determinada. En esta estructura global pueden aparecer las siguientes categorías, cuya relación es de carácter causal:

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 en sus trabajos empíricos no la incluyeron y la asimilaron a la «respuesta interna».
4. *Ejecución*: acción 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.

Cada categoría puede contener una o varias proposiciones, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría. Las proposiciones se relacionan entre sí por nexos de adición, causalidad y temporalidad.

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 «actuación»; 3. Algún tipo de solución, expresado 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.

## 2.2. 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 al proceso de 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 es que 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. 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, utilizando 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».

De otra parte, la habilidad de escribir implica que el sujeto es capaz de seleccionar y organizar el contenido, de acuerdo con un plan global. En esta operación resulta una estrategia eficaz utilizar la estructura textual como guía para recabar y organizar la información. El conocimiento consciente de la estructura textual facilita, pues, los procesos de planificación y de revisión en la composición escrita (Scardamalia y Bereiter, 1986).

La composición de un texto narrativo implica, por tanto, una capacidad para acceder al esquema narrativo. En efecto, se considera esencial en la producción de un texto narrativo que el lector comprenda las ideas, planes y reacciones del protagonista de la narración. Sin embargo, los sujetos con dificultades de aprendizaje no tienen un conocimiento de la estructura textual o éste es deficiente. Desconocen, pues, que existe una relación entre la calidad de información del texto y la comprensión por parte del posible lector (Beal, 1993).

¿Cuál es la situación de la investigación en este campo? Ha sido muy abundante la investigación empírica sobre el proceso de comprensión de textos narrativos (Merrit y Liles, 1987; Wilkinson y otros, 1995; Wagner y otros, 1999), aunque no tan amplia como la referida a la memoria, con cuyo proceso aquél está relacionado (Griffith y otros, 1986; Merrit y Liles, 1987; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Norrick, 1998). La producción ha sido el proceso menos investigado, y menos aún en la modalidad de lengua escrita, quizá porque inventar una historia es más difícil que recordarla (Ripich y Griffith, 1988; Newcomer y otros, 1998). De hecho, los resultados sobre producción y comprensión no son coincidentes (Waters y Hou, 1987).

El análisis diferencial ha sido el menos abordado en la investigación psicolingüística (Roth y Speckman, 1986; Kaczmarek, 1999). En todas las investigaciones se han detectado diferencias a favor de los alumnos normales, frente a los que presentan dificultades en el aprendizaje (Liles, 1987; Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995). Se ha demostrado en la investigación empírica 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 (Montague y otros, 1990). 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 y otros, 1991).

Se ha demostrado la incidencia del status social en el desarrollo narrativo (Peterson, 1994; Zevenbergen, 1997). La investigación de carácter evolutivo ha aportado también algunos datos importantes (Montague y otros, 1988 y 1989). Algunos autores, en efecto, han establecido estadios en la evolución de la capacidad narrativa (Roth y Speckman, 1986; Bamberg, 1987; Paul y otros, 1996; Bamberg, 1997; Bliss y otros, 1998).

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto teórico descrito, se ha desarrollado la presente investigación, aplicando una metodología analítico-descriptiva, coherente con los objetivos formulados.

En primer lugar, las hipótesis se formulan como interrogantes, que pueden plantearse los profesores en su trabajo cotidiano y que se han planteado otros investigadores (Montague y Leavell, 1994; Pérez y Pérez, 1997; Martínez Rodríguez, 1998; Arcon y otros, 1998). Se han planteado dos tipos de hipótesis: A. Descriptivas: ¿cuáles son las características de los textos narrativos, escritos por alumnos de Educación Primaria?; B. Diferenciales: ¿se diferencian entre sí los alumnos, en las habilidades narrativas, en función de distintas características psicosociales (edad, género, clase social y dificultades en el aprendizaje)?

La investigación se llevó a cabo en un centro de 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.



Se analizaron 72 textos, escritos por alumnos de 2º ciclo de Educación Primaria. En este grupo estaban representadas diversas variables psicosociales: 40 alumnos de 3º (55,6%) y 32 de 4º (44,4%); 44 niños (61%) y 28 niñas (38%); 19 de clase social media-alta (26,4%) y 53 de clase media-baja (73,6%); 24 alumnos por cada grupo de edad: 8, 9 y 10 años. En este grupo se detectaron 36 alumnos que presentaban «dificultades de aprendizaje». Como en nuestro contexto psicopedagógico no hay una definición operativa del concepto «dificultades de 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 de aprendizaje», correspondientes 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: Global, Lengua y Matemáticas.
3. Seleccionar como alumnos con «dificultades de aprendizaje» sólo aquellos en los que la discrepancia entre los criterios de calificación fuera mínima (cuando sólo un criterio no coincidía).

El grupo de alumnos con «dificultades de aprendizaje» presentaba las siguientes características: 1ª. El porcentaje de alumnos era ligeramente superior en 4º (20, que supone un 55,5%) que en 3º (12, 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.

De acuerdo con la finalidad de la investigación, la obtención de protocolos se hizo en un ambiente normal, en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula. Para evaluar la producción del texto, siguiendo la sugerencia de algunos investigadores (Liles, 1993), se optó por el procedimiento de construir un texto libre, de tipo narrativo.

Los procedimientos específicos, seguidos en el análisis del texto, son el núcleo fundamental de la investigación, por cuanto suponen una interpretación del texto. A partir de las teorías y modelos de análisis descritos y de la aportación de varios autores (Fitzgerald y Teasley, 1986; Liles, 1987; Scott, 1988; Montague y otros, 1989), se elaboró un método de análisis, en el que se incluyen criterios operativos para las operaciones básicas de análisis: 1. Delimitar unidades lingüísticas; 2. Definir las categorías de la gramática de la narración.

Las características textuales constituyen las categorías de análisis. En esta investigación se han fusionado las 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, 1982, 1985 y 1987), dado que resulta difícil encontrar estas dos categorías diferenciadas en los textos escritos por los niños. En el siguiente esquema se

incluyen las variables analizadas o características textuales, cuya definición conceptual se ha hecho antes o es suficientemente conocida (Salvador Mata, 1988).

#### A. Estructura del texto

1. Longitud: a) N<sup>o</sup> de oraciones; b) N<sup>o</sup> de proposiciones.
2. Índice de complejidad: cociente entre n<sup>o</sup> de proposiciones y n<sup>o</sup> de oraciones.
3. Marcadores de narración: a) Inicial; b) Final.
4. Episodios: a) Completos; b) Incompletos.

#### B. Estructura del episodio

1. Longitud: n<sup>o</sup> de proposiciones por episodio.
2. Complejidad: a) Índice de complejidad: n<sup>o</sup> de proposiciones por episodio completo; b) Ratio episodios completos/incompletos.
3. Elementos de la gramática de la narración: a) Escenario; b) Situación Inicial; c) Respuesta (interna o externa); d) Acción (Plan o Tentativa); e) Consecuencia Directa (Resultado); f) Reacción.
4. Relación entre episodios: a) Causal; b) Temporal; c) Coordinada; d) Por inserción.

Los denominados marcadores de narración son de dos tipos: 1. Inicial: aparecen al principio de la narración (ej.: «Érase una vez...»; «Había una vez...»); 2. Final: cierran la narración (ej.: «Fin»; «Acabaron...»).

El análisis estadístico es un procedimiento complementario, dado que el análisis lingüístico en sí mismo constituye ya una interpretación de los datos. En efecto, los procedimientos estadísticos ayudan a comprender el fenómeno analizado, cuantificando su intensidad, y a establecer diferencias entre diversos sujetos (en el análisis de varianza factorial) y entre procesos del mismo sujeto (en el análisis de varianza de medidas repetidas).

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.

Se analizaron las diferencias entre sujetos, en función de diversas características psicosociales: edad, sexo, clase social y categorización psicopedagógica (alumnos con y sin dificultades de aprendizaje). A este efecto, se aplicó un análisis de varianza factorial. 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.

#### 4. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Dadas las características de la muestra, que no había sido seleccionada en función de las características diferenciales de los sujetos, no pudo hacerse un análisis factorial complejo, en el que se incluyeran simultáneamente todos los factores y niveles. Los datos sólo permitieron realizar análisis simultáneos de tres factores. Realizados estos análisis de varianza parciales, se detectó que los tres factores más importantes eran, en este orden, «dificultades de aprendizaje», edad y sexo. En estos factores se detectaron diferencias significativas en el mayor número de variables. Cuando los resultados del análisis de varianza fueron significativos, se continuó el análisis de diferencias por medio del contraste entre medias.

Antes de comentar los resultados, recordaré que son muy pocas las investigaciones realizadas sobre la producción de textos narrativos por alumnos con dificultades de aprendizaje (Roth y Speckman, 1986). En concreto, la investigación sobre producción de textos escritos es prácticamente inexistente. Por eso, no se podrán comparar los datos obtenidos en esta investigación con los aportados por otros investigadores.

En la investigación sobre la producción narrativa, en la modalidad de lengua oral, de los alumnos con dificultades de aprendizaje se ha demostrado que estos alumnos poseen un esquema narrativo rudimentario y pueden producir narraciones que se adecuan al esquema básico de la gramática narrativa (Laughton y Morris, 1989; Montague y otros, 1990). Sin embargo, estos alumnos frecuentemente producen narraciones incompletas y desorganizadas, las cuales contienen menos episodios y menos categorías de la gramática de la narración que las narraciones que construyen sus compañeros de rendimiento medio (Barenbaum y otros, 1987; MacArthur y Graham, 1987; Vallecorsa y Garris, 1990; Montague y otros, 1991).

En esta investigación, de las 23 variables analizadas en el proceso de producción, en 15 de ellas el factor «dificultades de aprendizaje» ha resultado significativo; los factores edad y sexo han resultado significativos sólo en 7 y 6 variables, respectivamente. En estas variables la diferencia también se ha detectado en el factor «dificultades de aprendizaje». Se han detectado, sin embargo, muy pocas interacciones significativas entre factores. Estos datos permiten afirmar que la categoría «dificultades de aprendizaje» diferencia a los alumnos más que la edad o el sexo. Los datos resultan más relevantes por cuanto la variación en la edad es amplia (entre 8 y 10 años), si bien hay que observar que las diferencias entre los tres niveles de edad no siempre resultan significativas. Los resultados coinciden, en general, con los obtenidos en una investigación similar, aunque en el ámbito de la producción oral (Roth y Speckman, 1986).

A continuación se presentan los resultados en cada uno de los factores, indicando las variables en las que las diferencias resultaron significativas.

En primer lugar, las niñas superan a los niños en las variables siguientes: número de oraciones y de proposiciones, número de episodios completos, número de proposiciones de la gramática de la narración y, dentro de esta categoría, las

referidas al «Escenario» y a la Respuesta Interna». Estos datos coinciden con los hallados en otras investigaciones y, en general, con los datos de la Psicología del desarrollo. En efecto, las cuatro primeras variables hacen referencia a la longitud del texto o del episodio. En la investigación psicolingüística se ha detectado que las niñas escriben textos más extensos que los niños (Berninger y Fuller, 1992).

Las diferencias detectadas en otras variables resultan más relevantes. En efecto, la categoría «Escenario» tiene como función trazar las coordenadas espacio-temporales de la narración. Parece, pues, que las niñas tienen un mayor dominio del contexto narrativo. La «Respuesta Interna», categoría narrativa poco frecuente en los textos infantiles, implica un análisis psicológico de los personajes, más difícil de elaborar que la mera presentación de las acciones de los personajes. Responde quizá a una manera de enfocar las acciones desde una perspectiva interiorizada, más afianzada en las mujeres.

Parece lógico que la edad sea un factor diferencial, puesto que las competencias cognitivo-lingüísticas analizadas se incrementan con el desarrollo. Sin embargo, los datos no permiten afirmarlo con rotundidad, dado el escaso número de variables en las que las diferencias aparecen significativas (aproximadamente en 1/3 de las analizadas). De otra parte, hay que señalar que las diferencias entre los niveles establecidos (8-9-10 años) no siempre resultan significativas. De estos datos 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 habrá que tener en cuenta, para calibrar la discrepancia de esta investigación con otras, las diferencias en los sujetos (alumnos con/sin dificultades de aprendizaje) y en la modalidad de lengua (oral/escrita).

De las 7 variables en las que se detectaron diferencias en el factor edad, 5 coinciden con las señaladas en el factor sexo: número de oraciones y de proposiciones, número de episodios completos, número total de proposiciones en las categorías de la gramática de la narración y *Respuesta Interna*. Las dos variables restantes son: *Marcador Inicial* e *Índice de Complejidad del Episodio*. En todos los casos, el nivel de menor edad (8 años) se diferencia significativamente de alguno de los otros dos niveles, por la menor frecuencia en los valores de las variables. Lo cual parece lógico, dado que si se toma como unidad el ciclo, estos niños son los más pequeños y, por tanto, tienen menos desarrolladas sus competencias lingüísticas.

En definitiva, no parece que la edad ni el sexo sean factores diferenciales relevantes, al menos en los límites marcados en esta investigación. Por el contrario, la categoría «dificultades de aprendizaje» es un factor que diferencia nítidamente a unos alumnos de otros. Para facilitar su lectura, se agrupan las variables en las que se han detectado estas diferencias significativas.

#### 4.1. Estructura del texto

En las dos variables que miden la longitud del texto (número de oraciones y de proposiciones), las diferencias son significativas, a favor de los alumnos que no

presentan dificultades de aprendizaje. Pero no se detectan tales diferencias en el índice de complejidad, en el que se combinan estas dos variables. Así, pues, los alumnos con dificultades de aprendizaje se asemejan en la composición escrita a alumnos de menor edad, cuyos textos son más breves; pero la estructura de la frase, es decir, la proporción de proposiciones en relación con el número de oraciones, permanece estable en cada categoría de alumnos (con y sin dificultades de aprendizaje).

En los «marcadores de narración» sucede otro tanto. En el «Marcador Inicial» las diferencias son significativas, pero no en el «Marcador Final». Téngase en cuenta que el «Marcador Final» es bastante inusual en todos los alumnos. No obstante, uno y otro, más aún el primero, son indicadores de la estructura textual narrativa. A pesar de que todos los alumnos, más aún los de estas edades, han oído y leído narraciones, los alumnos con dificultades de aprendizaje no incluyen marcadores de narración en sus composiciones espontáneas o lo hacen en menor medida que sus compañeros. Quizá esta ausencia pueda deberse a falta de planificación. En efecto, al planificar un texto, una de las cuestiones que el escritor se plantea es qué tipo de texto quiere escribir. En otra investigación análoga, sin embargo, no se detectaron diferencias significativas en ninguna de estas dos variables (Roth y Speckman, 1986). Las autoras de la investigación interpretan estos resultados en el sentido de que los alumnos dominan la estructura narrativa fundamental, en la que se insertan los marcadores, y las diferencias entre alumnos con y sin dificultades son de grado. En los alumnos de esta investigación, sin embargo, no sucede así. Quizá la modalidad de lengua escrita explica esta divergencia.

Como era previsible, los alumnos con dificultades de aprendizaje no sólo construyen menos episodios que sus compañeros de aula sino también menos episodios completos. Por el contrario, no se diferencian de sus compañeros en la construcción de episodios incompletos. Los resultados obtenidos en otras investigaciones, aunque versan sobre textos orales, son coincidentes con los de esta investigación (Roth y Speckman, 1986; Barenbaum y otros, 1987; MacArthur y Graham, 1987; Vallecorsa y Garris, 1990; Montague y otros, 1991). Estos datos permiten afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje son capaces de construir episodios completos, pero de hecho construyen pocos y no de forma completa. Este hecho puede atribuirse a la incapacidad del alumno para articular un proceso en su estructura causal.

#### *4.2. Estructura del episodio*

El análisis de la estructura del episodio matiza los resultados comentados antes. En efecto, los alumnos con dificultades de aprendizaje, cuando escriben un texto narrativo, no sólo construyen menos episodios, en total, y menos episodios completos sino que los episodios son más breves, en uno y otro caso, que los contruidos por sus compañeros.

En el índice de longitud, las diferencias han resultado significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Los mismos resultados se obtuvieron en la investigación citada (Roth y Speckman, 1986). En ésta, además, se detectaron

diferencias significativas en el factor edad, obviamente a favor de los alumnos mayores (12-13 años). Sin embargo, en el índice de complejidad no se han detectado diferencias significativas. Lo cual significa que todos los alumnos, tengan o no dificultades de aprendizaje, construyen tantos episodios completos como incompletos. Lo cual, a su vez, significa que tanto unos como otros aún no tienen dominada la competencia textual de construir episodios completos. Es obvio que estas variables están en relación con las referidas al texto como estructura total y, por tanto, son congruentes con ellas.

No resulta sorprendente que el número total de proposiciones en las categorías de la gramática de la narración sea menor en los textos de los alumnos con dificultades de aprendizaje, puesto que esta variable está relacionada con otras medidas de longitud, ya comentadas. No hay, sin embargo, otros factores significativos.

Resulta más ilustrativo analizar en qué categorías de la gramática de la narración se detectan más estas diferencias. Los resultados son realmente relevantes. En efecto, en todas las categorías, las diferencias son significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje, excepto en las categorías «Escenario» y «Situación Inicial». Son explicables estos resultados, por cuanto estas últimas categorías son, de una parte, las primeras que aparecen en el desarrollo lineal del texto narrativo y, de otra, son las más sencillas de construir. Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, aunque éstas versan sobre textos orales. En ellas se detectó que las categorías en las que más diferencias se detectaban entre alumnos con dificultades de aprendizaje y sus compañeros de rendimiento normal eran «Respuesta Interna» y «Plan» (Barenbaum y otros, 1987; MacArthur y Graham, 1987; Vallecorsa y Garris, 1990; Montague y otros, 1991). Por el contrario, en la investigación de Roth y Speckman (1986) las diferencias entre sujetos con y sin dificultades de aprendizaje sólo aparecieron en la variable «Situación Inicial». Es posible que estas diferencias entre una y otra investigación se expliquen por dos variables diferenciales: 1. El rango de edad de los alumnos, mayor en la investigación de Roth y Speckman (1986); 2. La diferente modalidad discursiva: oral/escrita.

En este sentido, parece explicable la diferencia detectada en las categorías «Respuesta (interna o externa)» y «Reacción», por cuanto su construcción requiere un análisis psicológico de los personajes, en su dimensión afectiva, que resulta realmente difícil para los alumnos con dificultades de aprendizaje. Pero no resulta tan explicable que también se produzcan diferencias significativas en las categorías que son esenciales para la construcción del episodio: «Acción (Plan o Tentativa)» y «Consecuencia Directa (Resultado)». En efecto, la descripción de las ideas del personaje, de sus planes de acción y de sus reacciones, es esencial para la producción de un texto narrativo.

Dada la escasa frecuencia con que aparece en el «corpus» la expresión de las relaciones entre episodios, es explicable que las diferencias entre categorías de sujetos no resulten significativas. La relación aditiva es la más frecuente y casi la única. No obstante, sí aparecen diferencias significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje, en la suma total de relaciones, cuyo peso específico

corresponde al tipo de relación temporal. Precisamente en esta categoría no se detectaron diferencias significativas en la investigación de Roth y Speckman (1986). En cambio, sí se detectaron en las otras tres categorías de relación entre episodios. Los resultados de esta investigación no coinciden con los obtenidos por otros investigadores (Glenn y Stein, 1980; Waters y Hou, 1987). Por ejemplo, en estas investigaciones se detectó que las relaciones causales se incrementaban con la edad. Hay que observar, sin embargo, que estos datos se obtuvieron en el discurso oral y con alumnos sin dificultades de aprendizaje. Ésta puede ser una razón más que avale la potencialidad diferencial del factor «aprendizaje», frente a otros como la edad o el sexo.

Haciendo una interpretación global de los resultados obtenidos, se puede afirmar que los alumnos con dificultades de aprendizaje, en la producción escrita de textos narrativos, más que en la producción oral, se diferencian claramente de sus compañeros, en varios aspectos del proceso de producción: a) La longitud del texto narrativo 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, excepto «Escenario» y «Situación Inicial»; f) La relación total entre episodios y la relación temporal entre los mismos.

Los alumnos con dificultades de aprendizaje se comportan en esta habilidad narrativa como alumnos de menor edad. Lo cual, a su vez, supone que estos alumnos no adoptan la perspectiva de la audiencia, para inferir las necesidades del oyente (del lector, en este caso) y el conocimiento compartido. De otra parte, no tienen dominada la competencia del análisis causal entre sucesos, es decir, el conocimiento de las relaciones motivacionales entre las personas y los objetos. En otras palabras, el narrador tiene que adoptar la perspectiva del sujeto narrativo, que planifica su acción y relaciona estados internos, motivaciones y metas del personaje. Las dificultades en las categorías de la gramática de la narración pueden deberse a varias causas concomitantes: 1. Escasa conciencia de estas relaciones; 2. Ignorancia de la necesidad de compartir este conocimiento con otros; 3. Dificultad para traducir estas relaciones en una forma lingüística, adecuada al lector. La ausencia de relaciones entre episodios, sobre todo las relaciones no meramente aditivas, denota una deficiencia de planificación y de madurez cognitiva.

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

- 1) La longitud de los textos es breve (media de 10 oraciones y de 18 proposiciones).
- 2) El número total de episodios es relativamente bajo (media del texto, un solo episodio).

- 3) La longitud del episodio es exigua.
- 4) En el 58% de los textos los episodios son incompletos.
- 5) Escasa frecuencia de relación entre episodios (más de la mitad de los alumnos no la usan).
- 6) Los alumnos que construyen episodios completos también tienden a relacionarlos, de algún modo.
- 7) Las categorías de la gramática narrativa que pueden considerarse adquiridas son: «Escenario», «Situación Inicial» y «Acción»; en cambio, no parecen adquiridas las siguientes: «Respuesta Interna», «Consecuencia» y «Reacción».
- 8) La relación entre episodios casi exclusiva es la temporal.
- 9) Un alto porcentaje de alumnos no utiliza en sus textos marcadores de narración (inicial y final).

## BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J. M. (1985): *Le texte narratif*. París, Nathan.
- ARCON, P. A. y otros (1998): A comparison of the oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents. A preliminary investigation, *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29 (3), 158-171.
- BAMBERG, M. G. W. (1987): *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Nueva York, Mouton de Gruyter.
- (ed.) (1997): *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- BARENBAUM, E. y otros (1987): Children's ability to write stories as a function of variation in task, age and developmental level, *Learning Disability Quarterly*, 10, 175-188.
- BEAL, C.R. (1993): Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers, *School Psychology Review*, 22 (4), 643-655.
- BERNINGER, V. y FULLER, F. (1992): Gender Differences in Orthographic, Verbal, and Compositional Fluency: Implications for Assessing Writing Disabilities in Primary Grade Children, *Journal of School Psychology*, 30 (4), 363-382.
- BLISS, L. S. y otros (1998): Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children, *Journal of Communication Disorders*, 31 (4), 347-363.
- BRITTON, B. K. y PELLEGRINI, A. D. (eds.) (1990): *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- BRUNER, J. S. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- CHAROLLES, M. (1978): Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques, *Langue Française*, 38, 7-41.
- DIMINO, J. y otros (1990): Story Grammar: An Approach for Promoting at Risk Secondary Students' Comprehension of Literature, *Elementary School Journal*, 91 (1), 19-32.
- (1995): Synthesis of the Research on Story Grammar as a Means to Increase Comprehension, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11 (1), 53-72.
- FITZGERALD, J. y TEASLEY, A. B. (1986): Effects of Instruction in Narrative Structure on Children's Writing, *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 424-432.
- GLENN, C. G. y STEIN, N. (1980): *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children* (Technical Report). Urbana, University of Illinois.



- GRAVES, A. y otros (1994): The Effects of Story Prompts on the Narrative Production of Students with and without Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 17 (2), 154-164.
- GRIFFITH, P. L. y otros (1986): Story structure, cohesion and propositions in story recalls by learning-disabled and non-disabled children, *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (6), 539-555.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. F. y HOFSTETTER, R. (1994): Syntactic Complexity in Spanish Narratives: A Developmental Study, *Journal of Speech and Hearing Research*, 37 (3), 645-654.
- HOGGAN, K. C. y STRONG, C. J. (1994): The Magic of «Once upon a Time»: Narrative Teaching Strategies, *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 25 (2), 76-89.
- KACZMAREK, B. L. J. (1999): Extension of Luria's psycholinguistic studies in Poland, *Neuropsychology Review*, 9 (2), 79-87.
- LANE, S. E. y LEWANDOWSKI, L. (1994): Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12 (2), 142-153.
- LAUGHTON, J. y MORRIS, N. T. (1989): Story Grammar Knowledge of Learning Disabled Students, *Learning Disabilities Research*, 4 (2), 87-95.
- LILES, B. Z. (1982): *Procedure for the analysis of cohesion in spoken narratives* (Documento inédito).
- (1985): Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- (1987): Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder, *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- (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 (5), 868-882.
- y otros (1995): Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38 (2), 415-425.
- MACARTHUR, C. y GRAHAM, S. (1987): Learning disabled students' composing with three methods: handwriting, dictation and word processing, *Journal of Special Education*, 21 (3), 22-42.
- 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.
- MERRIT, 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 (4), 539-552.
- MONTAGUE, M. y LEAVELL, A. G. (1994): Improving the Narrative Writing of Students with Learning Disabilities, *Remedial and Special Education*, 15 (1), 21-33.
- MONTAGUE, M. y otros (1988): *Story grammar and learning disabled students' comprehension and production of narrative prose* (Comunicación en la AERA), New Orleans.
- (1989): *The effects of procedural facilitation on story composition of learning disabled students* (Comunicación en la AERA), New Orleans.
- (1990): Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 190-197.
- (1991): Planning, procedural facilitation and narrative composition of junior high students with learning disabilities, *Learning Disabilities, Research and Practice*, 6, 219-224.

- NEWCOMER, P. L. y otros (1998): Comparison of the story production of LD, normal-achieving, and low-achieving children under two modes of production, *Learning Disability Quarterly*, 11 (2), 82-96.
- NORRICK, N. R. (1998): Retelling stories in spontaneous conversation, *Discourse Processes*, 25 (1), 75-97.
- 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.
- PAUL, R. y otros (1996): Narrative development in late talkers: Early school age, *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (6), 1.295-1.303.
- PÉREZ y PÉREZ, E. (1997): Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con trastorno específico del lenguaje, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17 (2), 103-111.
- PETERSON, C. (1994): Narrative skills and social class, *Canadian Journal of Education*, 19 (3), 251-269.
- 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), 3.158.
- 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 (3), 165-173.
- 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.
- 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.
- 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.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): Research on written composition. En C. M. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, McMillan (3ª), pp. 778-803.
- SCOTT, C. M. (1988): A perspective on the evaluation of school children's narratives, *Language, Speech and Hearing Services in School*, 19, 67-82.
- STEIN, N. L. (1982): The definition of a story, *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.
- y GLENN, C. G. (1979): An analysis of story comprehension in elementary school children, en R. V. FREEDLE (ed.): *New directions in discourse processing*. Norwood, J. Ablex, vol. 2, pp. 53-120.
- STRICKLAND, D. S. (1988): Reading, writing and oral language, *The Reading Teacher*, 42, 240-241.
- TAPPAN, M. B. (1998): Moral education in the zone of proximal development, *Journal of Moral Education*, 27 (2), 141-160.
- THORNDYKE, P. W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive psychology*, 9, 77-110.

- VALLECORSA, A. L. y GARRISS, E. (1990): Story Composition Skills of Middle Grade Students with Learning Disabilities, *Exceptional Children*, 57 (1), 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.
- WAGNER, C. R. y otros (1999): What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment, *Child Language Teaching and Therapy*, 15 (2), 113-137.
- WALLACE, J. J. (1992): The Structure of Feeling, *English in Education*, 26 (1), 58-73.
- WATERS, H. S. y HOU, F. (1987): Children's production and recall of narrative passages, *Journal of Experimental Child Psychology*, 44, 348-363.
- WEBSTY, C. E. (1984): Development of narrative language abilities. En G. P. WALLACH, y K.G. BUTLER (eds.): *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore, Williams and Wilkins, pp. 103-108.
- WILKINSON, I. A. G. y otros (1995): Individual differences in story comprehension and recall of poor readers, *British Journal of Educational Psychology*, 65 (4), 393-407.
- ZEVENBERGEN, A. A. (1997): Narrative development in socio-economically disadvantaged preschoolers. *Dissertation Abstracts International: Section-B: The Sciences and Engineering*, 57 (11-B), 7.254.