

## HABILIDADES NARRATIVAS DE ALUMNOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: RECUERDO (RECONSTRUCCIÓN) DE TEXTOS

*Narrative abilities of learning disabled pupils: recalling written texts*

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

FRANCISCO SALVADOR MATA

*Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad*

BIBLID [0212 - 5374 (2003) 21; 299-322]

Ref. Bibl. FRANCISCO SALVADOR MATA. Habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje: recuerdo (reconstrucción) de textos. *Enseñanza*, 21, 2003, 299-322.

RESUMEN: En este artículo se presenta una investigación, cuyos objetivos fueron: 1) Describir las habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje en el recuerdo de textos escritos; 2) Determinar diferencias en estas habilidades, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje. 72 alumnos (36 de ellos con dificultades en el aprendizaje) reconstruyeron un texto previamente leído. Para el análisis del «corpus» se aplicó un método psicolingüístico, derivado de la «gramática de la narración». Utilizando el test estadístico «t de Student», se detectaron diferencias significativas, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos.

*Palabras clave:* Recuerdo de textos, Habilidades narrativas, Gramática de la narración, Dificultades en el aprendizaje.

**ABSTRACT:** This paper deal with a research on recall of narrative texts written by learning disabled children. Two research goals were proposed: 1) To describe narrative skills of learning-disabled children in recalling a written text; 2) 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 written text, recalled by 72 subjects, 36 of them they were learning-disabled). By Student t-test, statistically significant differences were obtained between learning-disabled and non-disabled children.

*Key words:* Text recalling, narrative abilities, story grammar, learning disabled.

**RÉSUMÉ** Dans cette recherche deux objectives ont été proposés: 1) Décrire les capacités narratives d'élèves qui ont difficultés d'apprentissage pour reconstruire par coeur un texte lu; 2) Découvrir différences dans ces 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» (la reconstruction par coeur d'un text narratif a été faite par 72 élèves, dont 36 étaient élèves avec difficultés d'apprentissage). On a deocouvert qu'il y a de différences significatives entre ceux qui sont en difficulté pour apprendre et ceux qui n'y sont pas.

*Mots cléf:* Memoire du texte, capacités narratives, grammaire narrative, difficultés d'apprentissage.

## 1. CONTEXTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La investigación se inserta en el contexto teórico-conceptual sobre el texto narrativo. 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», concebida 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). La adquisición de esta pauta y su aplicación en los procesos de comprensión, recuerdo y producción de textos narrativos es objeto de estudio de la Psicolingüística, cuya formalización se plasma en la teoría del esquema.

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). Sin embargo, el modelo diseñado por Stein y Glenn (1979), para 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: 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 de actuar que tiene el protagonista (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.

Cada categoría puede expresarse en una o en varias proposiciones lingüísticas, pero también una proposición puede clasificarse en más de una categoría. Ahora bien, 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, expresado en las categorías «consecuencia» o «reacción». Si falta alguno de estos tres componentes, el episodio se considera incompleto.

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. De otra parte, una historia viene delimitada formalmente por los denominados marcadores de narración: 1. Marcador inicial: aparece al principio de la narración («Érase una vez...»; «Había una vez...»); 2. Marcador final: cierra la narración («Fin»; «Acabaron...»).

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. El concepto 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 los sujetos usan el «esquema narrativo», adquirido espontáneamente o mediante aprendizaje: 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. En concreto, el recuerdo del texto narrativo se concibe 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» (Thorndyke, 1977).

Para validar las hipótesis teóricas descritas se han desarrollado muchas investigaciones. Sin embargo, la producción ha sido el proceso menos investigado. Menos aún se ha investigado sobre la modalidad de lengua escrita. En cambio, ha sido abundante la investigación sobre el recuerdo de textos narrativos (Griffith, Ripich, y Dastoli, 1986; Merrit y Liles, 1987; Gutiérrez-Clellen y Hofstetter, 1994; Norrick, 1998). El análisis diferencial ha sido el menos abordado en la investigación psicolingüística (Ripich y Griffith, 1988). En concreto, son escasas las investigaciones realizadas sobre habilidades narrativas de alumnos con dificultades en el aprendizaje, aunque en todas ellas se han detectado diferencias entre alumnos, con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos (Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995; Roth, 2000; Scott y Windsor, 2000). Se ha demostrado que los alumnos con dificultades en el aprendizaje poseen un esquema narrativo rudimentario.

## 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto teórico, sucintamente descrito, se desarrolló una investigación descriptiva, en la que se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas de análisis.

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, Madux, y Dereshiwsky, 1990; Martínez Rodríguez, 1998). Se han planteado dos tipos

de hipótesis: A. Descriptivas: 1) ¿Cuáles son las características estructurales de los textos narrativos escritos, recordados (o reproducidos) por alumnos con dificultades en el aprendizaje?; 2) ¿Se adecuan a la estructura del texto original?; 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 recordados?

Dado que el número de episodios del texto presentado era fijo (4 episodios), se plantearon estos interrogantes concretos: 1) ¿Cuántos episodios se recuerdan?; 2) ¿Cuántos se recuerdan completos o incompletos?; 3) ¿Qué episodios se recuerdan más (inicial, medio, final)?; 4) ¿Hay proposiciones (informaciones) que se suprimen o se añaden?; 5) ¿La relación entre episodios es la misma que en el texto original?; 6) ¿Se recuerdan las categorías esenciales de la gramática de la narración («situación inicial», «acción», «consecuencia directa»)?

Los sujetos investigados fueron 36 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 tanto de clase social 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) Solicitar 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.

La *obtención del corpus* se hizo en un ambiente normal, en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula. Para evaluar el recuerdo del texto, se utilizó un texto bien construido, de acuerdo con las reglas de la gramática de la narración (cfr. Anexo I). El texto se presentó al alumno por una doble vía simultánea: oral y escrita. Así, mientras el alumno leía en silencio el texto que se le había entregado, el profesor lo leía en voz alta con la debida entonación. A continuación,

recogido el texto y tras un intervalo de descanso, se le pidió al alumno que recordara (es decir, reconstruyera por escrito), lo más exactamente posible, el texto leído y oído. Este procedimiento para la obtención del corpus ha sido utilizado por otros investigadores, por cuanto está avalado por los resultados de la investigación empírica. Aunque no está demostrado si resulta más fácil detectar el recuerdo de textos narrativos presentando textos escritos o textos orales (Ripich y Griffith, 1988), en esta investigación se han utilizado simultáneamente los dos procedimientos.

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, de los modelos de análisis, antes descritos, y de la aportación de varios autores (Liles, 1993; Liles, Duffy, Merritt, y Purcell, 1995; Scott, 1988; Montague, Maddux y Dereshiwsky, 1990), se elaboró un *método de análisis*, en el que se establecieron criterios operativos para las operaciones básicas de análisis: 1) Delimitar unidades lingüísticas; 2) Definir las categorías de la gramática de la narración. En la siguiente sinopsis se incluyen las *variables*, 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) Nº de oraciones en el texto (ORT); b) Nº de proposiciones en el texto (PR).
2. Índice de complejidad: cociente entre nº de proposiciones y nº de oraciones en el texto (ICPR).
3. Marcadores de narración: a) Inicial (MI); b) Final (MF).
4. Número de episodios: a) Completos (ECR); b) Incompletos (EIR); c) Total (ERT).

#### B. Estructura del episodio

1. Longitud: Nº de proposiciones por episodio (LEP2).
2. Complejidad: a) Índice de complejidad: nº de proposiciones por episodio completo (ICEP2); b) Cociente entre episodios completos e incompletos (ECEI2).
3. Elementos de la Gramática de la Narración: a) Escenario (ES); b) Situación Inicial (SI); c) Respuesta (interna o externa) (RP); d) Acción (Plan o Tentativa) (AC); e) Consecuencia Directa (Resultado) (CD); f) Reacción (RC); g) Total (GNT2).
4. Relación entre episodios: a) Causal (CAU); b) Temporal (TP); c) Coordinada (Aditiva) (AD); d) Por inserción (IN); e) Total (RERT).

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. Dado que el número de episodios en el texto era fijo (cuatro), se obtuvo el número de sujetos que recordaba cada episodio (de forma completa o incompleta). Se estableció, en consecuencia, una jerarquía de episodios, en función del nivel de dificultad, medida por el número de sujetos que lo recordaban. 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 19 de las 35 variables analizadas. Los datos estadísticos que avalan estas diferencias se incluyen en la tabla del Anexo II.

Los resultados de esta investigación coinciden con los obtenidos en otras investigaciones similares. Así, en una investigación se detectaron diferencias significativas entre buenos y malos lectores en el recuerdo de textos narrativos (Wilkinson, Elkins y Bain, 1995). Obsérvese que las dificultades en la lectura son un factor determinante en las dificultades del aprendizaje. De hecho, el 90% de las dificultades de aprendizaje están relacionadas con dificultades en la lectura (Spear-Swerling y Sternberg, 1994; Aaron, 1995). Es más, las dificultades en la lectura pueden considerarse como sinónimas de las dificultades en el aprendizaje (Clark, 1992).

### 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 (ORT) y de proposiciones (PR). En los 36 textos, que constituyen el «corpus», se han segmentado 384 oraciones y 659 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 20 oraciones. El término medio se sitúa en 11 oraciones. El 50% de los textos no contiene más de 10 oraciones ni el 95%, más de 17 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 breves y muy breves, que, en conjunto, representan el 50% de la muestra. Sólo un 17% de textos son extensos.

TABLA 1  
Categorías de textos según longitud (oraciones)

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	N	%
Muy breves	0 - 5	3	8
Breves	6 - 10	15	42
Medianos	11 - 15	12	33
Extensos	16 - 20	6	17
Muy extensos	> 20	0	0

En cuanto al número de proposiciones por texto, los datos arrojan una gran variabilidad individual: rango de la variable de 6 a 32, cuyos valores representan el 3% de los textos, en ambos casos; desviación típica de 7. En el 50% de los textos no hay más de 15 proposiciones ni en el 95%, más de 29. El valor medio se sitúa en 17. En una distribución de los textos, en función de esta medida de longitud (cfr. tabla 2), la categoría más frecuente es la de 11-20 proposiciones. Relacionada con la categoría oracional más frecuente (6-10), significa que la estructura oracional compuesta es de tipo binario (dos proposiciones por oración). Este resultado parece coherente con el obtenido en el índice de complejidad, que luego se comenta. En definitiva, la mayoría de los textos son breves (46%) o muy breves (20%). Sólo el 6% de los textos son extensos.

TABLA 2  
Categorías de textos según longitud (proposiciones)

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	N	%
Muy breves	0 - 10	7	20
Breves	11 - 20	17	46
Medianos	21 - 30	10	28
Extensos	31 - 40	2	6
Muy extensos	> 40	0	0

Estas variables de longitud del texto aparecen, lógicamente, relacionadas entre sí y con otras variables de longitud: número de episodios, índice de longitud del episodio, frecuencia, total y parcial, de cada una de las categorías de la gramática de la narración. Igualmente se relacionan con variables que miden la complejidad del texto o del episodio: número de episodios completos, índice de complejidad del texto, aunque en este caso no se relaciona la variable «oraciones» con los índices de complejidad del episodio.

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 (ICPR)

El índice se refiere a la estructura del texto como un todo. En el índice se relacionan las dos variables que miden la longitud del texto (número de oraciones [ORT] y de proposiciones [PR]), estableciendo un cociente entre ellas. El índice medio, obtenido en los textos escritos por los alumnos con dificultades en el aprendizaje, es 15,87. En el 50% de los textos no se supera este índice ni en el 95% se alcanza el índice 20. En la tabla 3 se presenta una distribución de los textos, en función del índice de complejidad. Prácticamente todos los textos se agrupan en dos categorías, cuyo porcentaje es, en ambas, del 47%. Los extremos de la escala quedan vacíos. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en otras variables, ya comentadas (oraciones y proposiciones que las estructuran). Sin embargo, pueden inducir a error, si no se tiene en cuenta la variabilidad interindividual (rango 11 y desviación típica 2,7).

TABLA 3  
Categorías de textos según índice de complejidad

CATEGORÍA	VALOR DEL ÍNDICE	N	%
Nada complejos	0 - 10	0	0
Poco complejos	11 - 15	17	47
Normales	15 - 20	17	47
Bastante complejos	21 - 25	2	6
Muy complejos	26 - 30	0	0

Este índice se relaciona con otras variables: a) Medidas de longitud: proposiciones y categorías de la gramática de la narración; b) Medidas de complejidad: índice de complejidad del episodio.

También se detectaron en este índice diferencias significativas, a favor de los alumnos sin dificultades en el aprendizaje. En una investigación análoga, en la que se comparaban buenos y malos lectores, se obtuvieron resultados similares: los buenos lectores hacían resúmenes más extensos que el texto que habían leído (McConaughy, 1985).

### 3.1.3. Marcadores de narración: Inicial (MI) y Final (MF)

Se obtuvo el porcentaje de alumnos que utilizan estos marcadores en sus textos. El marcador inicial no aparece en el 53% de los textos. Este dato es significativo, dado que en el texto original hay un marcador inicial explícito. Resulta también sorprendente que el marcador final sólo aparezca en el texto de un alumno, aunque este dato parece más explicable, puesto que en el texto original no aparece ningún marcador explícito. La diferencia entre ambas variables, obviamente, resulta estadísticamente significativa. ¿Cómo se pueden interpretar estos datos? Posiblemente estos alumnos no tienen el conocimiento de la estructura narrativa o, aun poseyéndolo, no saben utilizarlo, por falta de atención o de memoria.

En el «Marcador Inicial», las diferencias son significativas entre grupos de alumnos (con y sin dificultades de aprendizaje), pero no en el «Marcador Final». Para interpretar adecuadamente estos datos hay que tener en cuenta dos observaciones: 1ª) El «Marcador Final» es bastante inusual en todos los alumnos, por lo que no parece extraño que en esta variable no se produzcan diferencias; 2ª) En el texto original que tienen que recordar los alumnos no aparecen explícitamente marcadores, ni inicial ni final. No obstante, uno y otro, más aún el primero, son indicadores de la estructura textual narrativa.

### 3.1.4. Número de episodios (ERT)

Como el número de episodios estaba fijado (cuatro), el número máximo esperable sería éste, aunque bien pudiera haber sucedido que el alumno construyera alguno nuevo o dividiera algún episodio en dos sub-episodios. No ha sido así, de todos modos. Sólo el 36% de los alumnos han recordado los cuatro episodios, sin tener en cuenta si de forma completa o no. Sólo 3 alumnos han recordado 3 episodios completos. Por el contrario, un 25% de alumnos no ha recordado ningún episodio completo. La diferencia entre el número total de episodios recordados, completos e incompletos, no es estadísticamente significativa. Pero sí lo es la diferencia entre episodios completos y entre episodios incompletos. Se hace, pues, necesario conocer qué episodios son los que se recuerdan, tanto de forma completa como incompleta. En la tabla 4 se presenta el número de alumnos que han recordado cada episodio, de forma completa o incompleta, y el porcentaje que representa este número en la muestra total. Del análisis de esta tabla se derivan algunas conclusiones relevantes:

TABLA 4  
Alumnos que recuerdan episodios (n y %)

EPISODIO	Frecuencia				%			
	E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4
Completo	17	4	5	18	47	11	14	50
Incompleto	18	21	12	12	50	58	33	33
Total	35	25	17	30	97	69	47	83

- 1) Los episodios más recordados son el primero y el último, aunque éste, un poco menos que aquél. Sólo un alumno no recuerda el episodio primero, pero hasta seis alumnos no recuerdan el último. El tercer episodio es el menos recordado: ni siquiera el 50% de los alumnos lo recuerdan. En el análisis de varianza de medidas repetidas, las diferencias entre este episodio y los otros tres son estadísticamente significativas. También lo son, a favor del episodio primero, las diferencias entre este episodio y el segundo y tercero. El orden, pues, de los episodios recordados, de mayor a menor, es: primero, cuarto, segundo y tercero. Estos datos coinciden con los obtenidos por otros investigadores, quienes los interpretan en el sentido de que los primeros episodios de una historia son más fáciles de recordar, por cuanto despiertan más la atención del lector, y los últimos, por cuanto son los últimos almacenados en la memoria a largo plazo (Liles, 1993). El análisis del número total de episodios

recordados hay que completarlo con el de los episodios recordados de forma completa e incompleta.

- 2) En cuanto a los episodios completos, los datos son análogos a los ya descritos respecto al total de episodios recordados: el primero y el cuarto son mejor recordados que el segundo y el tercero (las diferencias son estadísticamente significativas). Las diferencias en el recuerdo de los episodios incompletos no son estadísticamente significativas. Tampoco lo son las diferencias entre episodios completos e incompletos.
- 3) Tomados en conjunto todos los episodios, completos e incompletos, el episodio segundo se recuerda más de forma incompleta que los episodios segundo y tercero de forma completa.
- 4) Las diferencias entre episodios recordados, de forma completa e incompleta, son significativas en todos los episodios, excepto en el tercero.

El número de episodios recordados es una medida de longitud. Obviamente, por tanto, esta medida correlaciona con otras medidas de longitud: número de oraciones y de proposiciones, número de episodios completos e incompletos, número total de categorías de la gramática narrativa. Pero, curiosamente, esta medida correlaciona negativamente con el índice de longitud del episodio, lo que supone que cuantos más episodios se recuerden más breves serán. Sin embargo, también correlaciona positivamente con los índices de complejidad del episodio. Esta relación se matiza en el análisis de las relaciones entre las variables «episodios completos» e «incompletos» y otras variables. La primera sólo se relaciona con el índice de complejidad del episodio ECEI2. Pero la segunda mantiene relaciones con distintas variables: relaciones negativas con las variables «episodios completos» e «índice de longitud del episodio». Es decir, cuanto más extensos son los episodios recordados más completos son.

Como era previsible, los alumnos con dificultades en el aprendizaje no sólo recuerdan menos episodios, en total (ERT), sino que recuerdan menos episodios completos (ECR) que sus compañeros. Por el contrario, no se diferencian de sus compañeros en el recuerdo de episodios incompletos (EIR). Obviamente las diferencias entre grupos son relativas (de grado), no absolutas (de todo o nada). Estos resultados coinciden con los obtenidos en otra investigación (Ripich y Griffith, 1988).

Como en el texto original el número de episodios está fijado (cuatro), éste hace de parámetro de referencia para valorar la capacidad del recuerdo. El episodio 3 (E3) es el menos recordado por los alumnos con dificultades en el aprendizaje, lo que resulta lógico, por cuanto este episodio resulta el más difícil de recordar, por su posición en la estructura del texto (Liles, 1993). Los episodios 1 y 4 son los más recordados (E1 y E4). En consecuencia, en los episodios 2 y 3 (E2 y E3), las diferencias son significativas, obviamente a favor de los alumnos sin dificultades en el aprendizaje. Por el contrario, en los episodios 1 y 4 (E1 y E4) no se detectan diferencias. Estos datos coinciden con los hallados en otras investigaciones, en las que se pone en evidencia la influencia que tiene en los alumnos con

dificultades en el aprendizaje la capacidad de memoria, cuyo incremento es paralelo con la edad (Mandler y Johnson, 1977).

En esta investigación se ha distinguido entre «episodio completo» e «incompleto», dado el grado diferente de dificultad que implica recordar uno u otro tipo de episodio. Llama la atención el hecho de que en las 8 variables que componen el conjunto, sólo se detectaron diferencias entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, en la forma completa del episodio 3 (EC3). Estos datos permiten afirmar que los alumnos con dificultades en el aprendizaje son capaces de reconstruir episodios completos, pero, de hecho, reconstruyen pocos y no de forma completa. Aunque en el análisis no se ha seguido como criterio para clasificar un episodio como completo el que aparezcan todas las categorías de la gramática de la narración, cuyo recuerdo resultaría más complejo, las diferencias sin embargo han aparecido. La causa de esta dificultad puede atribuirse a la incapacidad del alumno para articular en el recuerdo las relaciones causales entre sucesos. Pero también podría explicarse por la ausencia de estrategias mnemónicas.

### 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 y la relación entre episodios.

#### 3.2.1. Índice de longitud del episodio (LEP2)

Esta variable viene definida por el cociente entre el número de proposiciones y el número total de episodios (LEP2). Aunque el rango es amplio (de 0 a 16), el valor de la media es reducido (6,2), valor que no supera el 50% de los alumnos. El 95% de los alumnos no supera el valor 9. La distribución de episodios en grupos, en función del índice de longitud, permite establecer tres grupos bastante desiguales: 1) Episodios muy breves (de 0 a 5 proposiciones). En este grupo se incluye el 30% de la muestra; 2) Episodios extensos (de 16 proposiciones). Aquí se incluye un 3% de la muestra; 3) Textos medianos (de 5 a 10 proposiciones). En este grupo se incluye el 47% de la muestra.

Teniendo en cuenta que un episodio completo puede tener las seis 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, incluso no completa el episodio, como se comprueba en el alto número de episodios incompletos.

Dado que en el número total de episodios se incluyen también los episodios incompletos, el análisis de la relación entre episodios completos e incompletos, considerado como un índice de complejidad, es ilustrativo y matiza el sentido de

la variable «longitud». Así, sorprende que el índice de longitud del episodio correlacione negativamente con este índice de complejidad (ratio entre episodios completos e incompletos) y con el otro índice de complejidad del episodio (ratio entre número de proposiciones y episodios completos). Quiere decir que, aunque los episodios recordados sean más extensos, no por eso son más completos o complejos. Igualmente llama la atención que el índice de longitud correlacione negativamente con el número de episodios incompletos y con el número total de episodios. Quiere decir que el alumno que reconstruye (recuerda) episodios de forma más extensa también lo hace de forma más completa, pero no recuerda mayor número de episodios.

Obviamente, este índice de longitud aparece relacionado con otros índices de longitud del texto (número de oraciones y proposiciones). Pero esta relación general con el número de proposiciones queda matizado en el análisis de correlación entre las categorías de la gramática de la narración. En efecto, el índice sólo correlaciona significativamente con la categoría «Escenario», dato explicable por la situación inicial de esta categoría en el episodio. Sin embargo, en este índice no 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) El Índice de Complejidad (ICEP2) establece una relación entre el número de proposiciones y el de episodios completos (PRO/ECRT). Es una variante del índice de longitud, pero que aporta más información. En este índice se ponen de manifiesto más nítidamente las diferencias entre los alumnos. En efecto, el rango oscila entre 0 y 32. El índice medio es de 10.5. El 50% de los alumnos no supera el valor 9 ni el 95%, el valor 23. Pero lo más notable es que un 25% de los alumnos obtienen un índice 0.
- b) Ratio episodios completos/incompletos (EC/EI2). Este índice completa el análisis de las diferencias entre episodios completos e incompletos. Los datos en esta variable son más ilustrativos. En efecto, en un 44% de los textos el índice es 0. De otra parte, sólo un 8% de alumnos obtiene un índice mayor que 1 (valor que indica que el número de episodios completos supera al de incompletos). Un 14% de alumnos obtiene el índice 1 (tantos episodios completos como incompletos).

Se ha de subrayar que los índices citados no correlacionan significativamente entre sí; lo que indica que son medidas diferentes. Es obvio que estas variables se relacionan con las referidas al texto, en cuanto estructura total, y, por tanto, son congruentes con ellas. Igualmente hay que subrayar que sólo en el último índice citado se detectaron diferencias significativas entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos. El índice medio del primer grupo de alumnos no

alcanza el valor 0,5, mientras que el del otro grupo supera el valor 1. Lo cual significa que estos alumnos recuerdan más episodios completos que incompletos, mientras que los alumnos con dificultades en el aprendizaje se comportan a la inversa.

### 3.2.3. Relación entre episodios (RERT)

Aunque las posibilidades de relacionar los episodios son varias, en el texto original los episodios se relacionan de forma temporal. No obstante, en la reconstrucción podrían haberse relacionado, al menos de dos formas más: causal y aditiva. Esta última resulta la forma más sencilla.

Es significativo que el 89% de los alumnos con dificultades en el aprendizaje haya establecido algún tipo de relación explícita entre episodios y que el 39% de estos alumnos haya relacionado los cuatro episodios. Sin embargo, los alumnos han relacionado los episodios de dos formas exclusivamente: aditiva, la más frecuente, utilizada por el 78% de los alumnos, y temporal, empleada por el 67%. Están ausentes, no obstante, las formas causal y por inserción. La ausencia de esta última parece explicable, dada la dificultad intrínseca de construir este tipo de relación. No resulta tan explicable que la relación aditiva y temporal sean tan poco frecuentes. La primera no aparece en el 22% de los textos; en el 69% de los textos se utiliza una sola vez; en el 19%, dos veces y sólo en cuatro textos aparece tres veces. El tipo de relación temporal es menos frecuente que el de relación aditiva: en el 33% de los textos no aparece, más de la mitad de los alumnos (55,5%) lo usan una vez, el 8% dos veces y sólo el 3% relaciona los tres episodios mediante nexos temporales.

Las diferencias globales entre las diversas categorías de relación son estadísticamente significativas, al nivel de confianza del 5%, según los resultados del análisis de varianza de medidas repetidas. Los tipos de relación temporal y aditiva se diferencian significativamente entre sí y de los otros dos tipos de relación. Los dos modos de relación, de hecho, mantienen relación significativa con otras variables. El tipo de relación temporal se relaciona con las siguientes variables: medidas de longitud del texto, episodios completos, número de episodios recordados. El tipo de relación aditiva se relaciona con el número total de episodios y con el de episodios incompletos. En cambio, mantiene una relación negativa con el índice de longitud del episodio. Análoga discrepancia se observa en los índices de complejidad. En efecto, se detecta una relación significativa entre el tipo de relación temporal y los índices de complejidad del episodio, pero el tipo de relación aditiva sólo se relaciona con el índice que expresa la ratio entre episodios completos e incompletos. Hay, pues, una asociación o, al menos, concomitancia entre episodios completos y relación entre episodios. Los alumnos que recuerdan episodios completos también tienden a relacionarlos, de algún modo, temporal o aditivamente.

Dada la escasa frecuencia con que aparece en el «corpus» la expresión de las relaciones entre episodios, es explicable que no se detectaran diferencias significativas entre categorías de sujetos. No obstante, se detectaron diferencias

significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje, en la suma total de relaciones (RERT), cuyo peso específico corresponde al tipo de relación temporal (TP), en el que se detectaron diferencias en el mismo sentido. Quiere decir que los alumnos, en general, reproducen las relaciones entre episodios tal como aparecen en el texto original, pero los alumnos con dificultades de aprendizaje no lo hacen tan adecuadamente como sus compañeros. Esta diferencia puede explicarse porque los sucesos relacionados temporalmente, como el del texto en cuestión, resultan más difíciles de recordar que los relacionados causalmente.

#### 3.2.4. Elementos de la gramática de la narración

En el grupo de alumnos con dificultades en el aprendizaje, la frecuencia media del total de categorías es 17. El rango es amplio (valor mínimo 5 y máximo 30) así como la desviación típica (valor: 10), lo que indica una amplia variabilidad interindividual, aunque el grupo sea aparentemente homogéneo. La variabilidad es también notable entre las diversas categorías, como puede observarse en la tabla 5, en la que se recogen los estadísticos más importantes: medidas de tendencia central y porcentaje de alumnos que utilizan cada categoría; frecuencias y porcentaje de cada una de las categorías, respecto al total. De acuerdo con esta medida, se estableció una jerarquía de categorías. El análisis de la tabla 5 permite establecer algunas conclusiones básicas:

- 1) La categoría más frecuente es la «Situación Inicial». No hay ningún alumno que no haya formulado alguna proposición en esta categoría, aunque el 50% de los alumnos no recuerda más de tres proposiciones en esta categoría, ni el 95% supera las ocho proposiciones. Teniendo en cuenta que son cuatro episodios, la media sería de dos por episodio, número escaso para describir adecuadamente la situación inicial. Este dato parece tanto más notable cuanto en el texto original hay más de dos proposiciones de esta categoría en cada episodio. En el análisis de varianza intra-sujetos, esta categoría se diferencia significativamente de todas las otras.

TABLA 5  
Categorías de la gramática narrativa

CATEGORÍA	N	MEDIA	%	% alumnos
Escenario	103	2,86	17,5	100
Situación inicial	207	5,75	36	100
Respuesta interna	52	1,44	8	64
Acción	115	3,19	18	89
Consecuencia directa	114	3,16	18	95
Reacción	21	0,58	2,5	34

- 2) Las categorías más frecuentes, que siguen en orden de importancia a «Situación Inicial», son «Acción» y «Consecuencia», aunque sólo se diferencian significativamente de «Respuesta Interna» y de «Reacción». Ambas categorías alcanzan valores similares, aunque hay algunos alumnos que no recuerdan ninguna proposición en estas categorías (11%, en la primera categoría, y 5,5%, en la segunda). Sería esperable que, en un formato narrativo, la categoría «Acción» fuera la más recordada. Sin embargo, los alumnos recuerdan menos las acciones que los personajes llevan a cabo para resolver el conflicto planteado que el hecho o suceso que desencadena la acción. La categoría «Escenario» adquiere los mismos valores que las categorías anteriores y mantiene las mismas diferencias con las otras categorías, aunque también hay un 11% de textos en los que no aparece dicha categoría. Teniendo en cuenta que las categorías «Situación Inicial», «Acción» y «Consecuencia» son las imprescindibles para estructurar un episodio completo, se puede afirmar que estos alumnos tienen adquirido el esquema básico o estructura esencial de un texto narrativo (Stein y Glenn, 1983).
- 3) Las categorías menos frecuentes, en orden descendente, son «Respuesta Interna» 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 «Situación Inicial» y «Escenario», resulta menos controvertido destacar el alto porcentaje de alumnos en cuyos textos no aparece ni una sola vez la categoría: 36%, en la categoría «Respuesta Interna», y hasta 66%, en la categoría «Reacción». Una explicación plausible de estos datos es que en la construcción de estas categorías está implicado el análisis psicológico del o de los personajes «Respuesta y Reacción». Tal análisis resulta, sin duda, difícil 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 el texto original. Estos datos coinciden, además, con los obtenidos por otros investigadores en la modalidad de lengua oral (Griffith, Ripich, y Dastoli, 1986).
- 4) 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 interesantes (cfr. tabla 6).

TABLA 6  
Correlación entre categorías

CATEGORÍA	ES	SI	RP	AC	CD	RC
ES		*		*	*	
SI	*			*	*	
RP				*	*	
AC	*	*	*		*	*
CD	*	*	*	*		*
RC				*	*	

Todas las categorías aparecen significativamente relacionadas. Se pueden establecer tres grupos binarios, en función del número de categorías con el que mantienen relación. Las que se relacionan con más categorías son «Acción y Consecuencia»; les siguen «Escenario» y «Situación Inicial». Por último, «Respuesta Interna» y «Reacción». Es notable la ausencia de relaciones en las categorías «Respuesta Interna» y «Reacción», que son 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.

Los datos obtenidos pueden interpretarse en el siguiente sentido. En primer lugar, la relación entre «Escenario» y «Situación Inicial» parece explicarse por la cercanía en el orden temporal de elaboración mental de estas categorías. Obviamente, la «Situación Inicial» conduce a la «Acción». En segundo lugar, la «Acción» se relaciona con otras tres categorías, lo cual es coherente con la teoría gramatical que establece que la categoría «Acción» 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 causal de la «Situación Inicial». La «Consecuencia Directa», a su vez, se deriva de la «Acción», como resultado.

- 5) Las categorías de la gramática narrativa se relacionan también significativamente con otras variables: a) Resulta obvia la relación de todas las categorías con las medidas de longitud del texto (número de oraciones y número de proposiciones) y con el número de episodios recordados; b) Con el índice de complejidad del texto sólo se relacionan las categorías «Escenario», «Acción» y «Consecuencia»; c) Sólo la categoría «Escenario» se relaciona con el índice de longitud del episodio. Por contra, todas las categorías, excepto «Reacción», se relacionan con el primer índice de complejidad del episodio (ECEI1). En cambio, sólo las categorías «Consecuencia» y «Reacción» se relacionan con el segundo índice de complejidad (ECEI2). Obsérvese que esta última categoría es la menos frecuente; d) Todas las categorías, excepto «Situación» y «Respuesta Interna», mantienen relación con el número de episodios completos.

No resulta sorprendente que el número total de proposiciones en las categorías de la gramática de la narración (GNT2) 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. Los resultados son realmente relevantes. En efecto, en todas las categorías, las diferencias son significativas, a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Llama más la atención que también se produzcan diferencias significativas en las categorías que son esenciales para la construcción del episodio: «Acción» (AC) y «Consecuencia Directa» (CD). Los datos avalan, por tanto, la hipótesis de una menor capacidad de memoria de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en comparación con sus compañeros de edad, incluso en las variables de menor complejidad psicológica.

### 3.3. Síntesis de resultados

El análisis de los datos sobre el proceso de memoria o reconstrucción de un texto narrativo por alumnos con dificultades en el aprendizaje permite establecer los siguientes resultados relevantes:

1. Estos alumnos se diferencian significativamente de sus compañeros de aula, a favor de éstos, en los siguientes aspectos: 1) Longitud del texto (número de oraciones y de proposiciones); 2) Índice de complejidad del texto; 3) Marcador inicial; 4) Número total de episodios y de episodios completos; 5) Índice de complejidad del episodio; 6) Relación entre episodios, especialmente la relación temporal; 7) Categorías de la gramática de la narración. Por tanto, la capacidad de estos alumnos es menor que la de sus compañeros de edad, para recordar (o reconstruir) un texto, utilizando el esquema narrativo. Esta capacidad está relacionada con procesos cognitivos complejos.
2. La habilidad de estos alumnos para recordar (o reconstruir) un texto narrativo se caracteriza por los siguientes rasgos:
  - a) En cuanto al *texto*, como unidad global, la longitud media es de 11 oraciones y de 18 proposiciones. El valor medio del índice de complejidad del texto se cifra en 16. Todos estos datos significan que la estructura de la oración compuesta es de tipo binario (dos proposiciones por oración).
  - b) En cuanto a los *marcadores del texto narrativo*, un alto porcentaje de alumnos no recuerdan el marcador inicial que figura en el texto original. Posiblemente estos alumnos no tienen el conocimiento de la estructura narrativa o, aun poseyéndolo, no saben utilizarlo, por falta de atención o de memoria. Que el marcador final sólo aparezca en

- un texto parece explicable, puesto que en el texto original no aparece este marcador explícitamente.
- c) En cuanto a los *episodios*, los más recordados son el primero y el último, aunque éste un poco menos que aquél. El tercer episodio es el menos recordado. Así, el orden jerárquico en el recuerdo de los episodios, de mayor a menor, es: primero, cuarto, segundo y tercero. Cuantos más episodios se recuerdan más breves son. El alumno que recuerda (o reconstruye) episodios de forma más extensa también lo hace de forma más completa, pero no recuerda mayor número de episodios. Los alumnos que recuerdan episodios completos también tienden a relacionarlos, de algún modo, temporal o aditivamente.
- d) De las *categorías de la gramática narrativa*, la más frecuente en los textos reconstruidos es la «Situación Inicial», a la que siguen, en orden de importancia, la «Acción» y la «Consecuencia». Teniendo en cuenta que estas categorías son imprescindibles para estructurar un episodio completo, se puede afirmar que los alumnos con dificultades en el aprendizaje tienen adquirido el esquema básico o la estructura esencial de un texto narrativo. Las categorías menos frecuentes, en orden descendente, son «Respuesta Interna» y «Reacción». Las diferencias entre los diversos tipos de categorías son significativas.

## ANEXO I.

## Texto: «Un naufragio»

Había una vez tres hermanos que solían pescar juntos en el mar. Eran buenos marineros y normalmente salían de su casa sólo durante poco tiempo.

Un día se quedaron dormidos en su barca. Mientras dormían, el ancla se desató y la barca fue a la deriva en la noche oscura. Finalmente, la barca se estrelló contra unas rocas. Los niños se despertaron asustados.

Pero vieron una isla a una milla de distancia. Nadaron para salvar su vida. Finalmente, los tres llegaron a la isla. Los niños se alegraron de estar vivos, pero se dieron cuenta de que estaban perdidos.

Al principio, la vida en la isla fue muy dura. Los niños no podían encontrar agua potable ni comida. Pero pensaron que podrían sobrevivir si trabajaban juntos. Primero, buscaron cocos. Luego, cazaron pájaros con las manos y los asaron en la lumbre. Así, tuvieron siempre bastante para comer y beber y nunca tuvieron hambre.

En la isla siempre hacía un sol abrasador. Pero un día comenzó la estación de las lluvias. Los hermanos pensaron que tenían que construir un refugio. Buscaron por la isla y encontraron trozos de su barca rota. Enlazaron las tablas y construyeron una sencilla cabaña. Se encontraban más a gusto en la cabaña. Cuando llovía recogían agua.

Los niños aún soñaban todos los días en volver a su casa con su familia. Un día divisaron un barco a lo lejos. Ellos se pusieron nerviosos y prendieron fuego a unos espesos matorrales. Un humo negro subió muy alto en el cielo. El capitán del barco lo vio y ordenó a sus hombres que desembarcaran en la playa. Allí, los tres hermanos dieron la bienvenida a los marineros. Los niños gritaban dándoles las gracias. Después de quince largos meses en la isla, iban a volver a su casa.

ANEXO II  
TABLA DE DATOS (T DE STUDENT)  
Group 1 is CA = 1 Group 2 is CA = 2

Dependent Variable		Group 1	Group 2		Separate Variances	Pooled Variances
CT	N	36	36	(T	2.39	2.39
	Mean	9.583	7.833	(DF	61.39	70
	S.D.	2.454	3.637	(P	0.0198*	0.0194
CFT	N	36	36	(T	1.93	1.93
	Mean	5.361	4.472	(DF	64.42	70
	S.D.	1.641	2.223	(P	0.0580*	0.0577
CGT	N	36	36	(T	2.16	2.16
	Mean	4.222	3.361	(DF	61.99	70
	S.D.	1.355	1.973	(P	0.0348*	0.0343
CF1	N	36	36	(T	-0.23	-0.23
	Mean	0.417	0.444	(DF	70.00	70
	S.D.	0.500	0.504	(P	0.8151	0.8151
CF2	N	36	36	(T	1.43	1.43
	Mean	0.500	0.333	(DF	69.76	70
	S.D.	0.507	0.478	(P	0.1558	0.1558
CF3	N	36	36	(T	1.39	1.39
	Mean	0.833	0.694	(DF	67.08	70
	S.D.	0.378	0.467	(P	0.1701	0.1699
CF4	N	36	36	(T	0.54	0.54
	Mean	0.778	0.722	(DF	69.61	70
	S.D.	0.422	0.454	(P	0.5924	0.5924
CF5	N	36	36	(T	1.17	1.17
	Mean	0.583	0.444	(DF	70.00	70
	S.D.	0.500	0.504	(P	0.2444	0.2444
CF6	N	36	36	(T	1.13	1.13
	Mean	0.833	0.722	(DF	67.76	70
	S.D.	0.378	0.454	(P	0.2632	0.2631
CF7	N	36	36	(T	2.71	2.71
	Mean	0.917	0.667	(DF	56.52	70
	S.D.	0.280	0.478	(P	0.0090*	0.0085
CF8	N	36	36	(T	0.47	0.47
	Mean	0.500	0.444	(DF	70.00	70
	S.D.	0.507	0.504	(P	0.6425	0.6425
CG1	N	36	36	(T	1.08	1.08
	Mean	0.306	0.194	(DF	68.45	70
	S.D.	0.467	0.401	(P	0.2829	0.2828

Dependent Variable		Group			Separate	Pooled
		1	2		Variances	Variances
CG2	N	36	36	(T	2.58	2.58
	Mean	0.472	0.194	(DF	66.54	70
	S.D.	0.506	0.401	(P	0.0121	0.0120
CG3	N	36	36	(T	1.08	1.08
	Mean	0.806	0.694	(DF	68.45	70
	S.D.	0.401	0.467	(P	0.2829	0.2828
CG4	N	36	36	(T	0.97	0.97
	Mean	0.417	0.306	(DF	69.68	70
	S.D.	0.500	0.467	(P	0.3333	0.3333
CG5	N	36	36	(T	0.71	0.71
	Mean	0.472	0.389	(DF	69.96	70
	S.D.	0.506	0.494	(P	0.4822	0.4822
CG6	N	36	36	(T	-1.29	-1.29
	Mean	0.222	0.361	(DF	68.59	70
	S.D.	0.422	0.487	(P	0.2002	0.2001
CG7	N	36	36	(T	3.88	3.88
	Mean	0.972	0.639	(DF	43.08	70
	S.D.	0.167	0.487	(P	0.0004*	0.0002
CG8	N	36	36	(T	-0.23	-0.23
	Mean	0.556	0.583	(DF	70.00	70
	S.D.	0.504	0.500	(P	0.8151	0.8151

## BIBLIOGRAFÍA

- AARON, P. G. (1995): Differential diagnosis of reading disabilities, *School Psychology Review*, 3, 345-360.
- CLARK, D. (1992): Beginning reading instruction for reading disabled and at-risk students. En S. A. VOGEL (ed.): *Educational alternatives for students with learning disabilities*. Nueva York, Springer-Verlag, pp. 67-90.
- GRIFFITH, P. L.; RIPICH D. N. y DASTOLI, S. L. (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.
- 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.
- 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 (5), 868-882.
- LILES, B. Z.; DUFFY, R. J.; MERRITT, D. D. y PURCELL, S. L. (1995): Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 2, 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.
- MCCONAUGHY, S. H. (1985): Good an poor reader's comprehension of story structure across different input and output modalities, *Reading Research Quarterly*, 20 (2), 219-232.
- 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), 539-52.
- MONTAGUE, M.; MADDUX, C. y DERESHIWSKY, M. (1990): Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 3, 190-97.
- NORRICK, N. R. (1998): Retelling stories in spontaneous conversation, *Discourse Processes*, 25 (1), 75-97.
- 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 (3), 165-173.
- ROTH, F. P. (2000): Narrative Writing: Development and Teaching with Children with Writing Difficulties, *Topics in Language Disorders*, 20 (4) 15-28.
- 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.
- SALVADOR MATA, F. (1988): El análisis de textos infantiles. Aportaciones teórico-metodológicas y didácticas, *Enseñanza*, 4-5, 221-236.
- SALVADOR MATA, F. y GALLEGU ORTEGA, J. L. (2002): Aspectos metodológicos de la investigación psicolingüística sobre habilidades narrativas en lengua escrita, *Revista de Educación (Universidad de Granada)*, 15, 27-42.
- 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*, 2, 324-339.
- SPEAR-SWERLING, L. y STERNBERG, R. J. (1994): The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability, *Journal of Learning Disabilities*, 2 (91-193), 122.
- 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, N. J. Ablex, pp. 53-120.
- THORNDYKE, P. W. (1977): Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive psychology*, 9, 77-110.
- WILKINSON, I. A. G.; ELKINS, J. y BAIN, J. D. (1995): Individual differences in story comprehension and recall of poor readers, *British Journal of Educational Psychology*, 4, 393-407.