

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

Francisco Salvador Mata*
Universidad de Granada

RESUMEN

Se presenta una investigación, cuyos objetivos fueron: 1) describir habilidades narrativas en la comprensión de textos escritos por alumnos con dificultades en el aprendizaje; 2) determinar diferencias entre alumnos, con y sin dificultades en el aprendizaje, en estas habilidades. Para evaluar la comprensión textual se aplicó un Cuestionario construido ad hoc a 72 alumnos (36 de ellos con dificultades en el aprendizaje). Utilizando diversos tests estadísticos (At de Student@ y análisis de varianza) se detectaron diferencias significativas, entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos y entre los dos grupos de alumnos, en algunos ítemes del Cuestionario.

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

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 understanding a written text; 2) to detect differences in these skills, between learning-disabled and non-disabled children. A 16-items Questionnaire, derived from story grammar, was answered by 72 subjects (36 of them were learning-disabled). By Student t-test and analysis of variance, statistically significant differences were obtained between learning-disabled and non-disabled children, related to some Questionnaire items.

Key words: Text comprehension, Learning problems, Narrative abilities, Story grammar.

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.

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.

* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

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: a) motivación del protagonista, expresada por un "suceso inicial" o una "respuesta interna"; b) plan de actuación, expresado en las categorías "plan interno" o "acción"; c) algún tipo de solución, descrita 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 (Roth, 2000). 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 en 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 de diferencias entre sujetos 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, pero en todas ellas se han detectado diferencias entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos aunque aquellos poseen un esquema narrativo rudimentario (Lane y Lewandoski, 1994; Portilla-Revollar, 1995; Scott y Windsor, 2000; Roth, 2000).

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto teórico descrito se desarrolló la presente investigación, de carácter exploratorio, cuyos objetivos se formularon como interrogantes, que pueden plantearse los profesores en su trabajo cotidiano y que se han planteado otros investigadores (Montague y otros, 1990; Liles y otros, 1995; Martínez Rodríguez, 1998): 1) ¿comprenden los alumnos los contenidos factuales de un texto narrativo? ¿cuántos? ¿cuáles?; 2) ¿conocen los alumnos la estructura de un texto narrativo (elementos de la gramática de la narración)? ¿cuántos elementos? ¿cuáles?; 3) en la comprensión de textos narrativos ¿se diferencian entre sí los alumnos, con y sin dificultades en el aprendizaje?

A partir de estos objetivos se ha formulado la siguiente hipótesis: “en la comprensión de textos narrativos, evaluada mediante un Cuestionario, se detectan diferencias significativas entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje, a favor de éstos”. La “comprensión” se define aquí como la capacidad de los sujetos para interpretar un texto narrativo bien construido, utilizando

su conocimiento sobre el discurso narrativo y sobre el mundo. El concepto se hace operativo en los contenidos de un Cuestionario, construido “ad hoc”, cuyos ítemes constituyen las *variables dependientes* en el diseño de la investigación.

En la investigación participaron 36 alumnos con “dificultades en el aprendizaje”, escolarizados en el 21 Ciclo de Educación Primaria, en un centro educativo situado en la zona norte de la ciudad de Granada, de carácter privado concertado, cuya población es heterogénea, por cuanto hay alumnos cuya procedencia social es tanto de clase media-alta como de clase media-baja, aunque el porcentaje de ésta, obviamente, es mayor. Para analizar las diferencias entre los alumnos con dificultades en el aprendizaje y sus compañeros de aula, se seleccionaron otros 36 alumnos sin dificultades en el aprendizaje.

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

Este *grupo de alumnos* presentaba las siguientes características: 10) El porcentaje era ligeramente superior en 41 (20, que supone un 55.6 %) que en 31 (16, que corresponde a un 44.4 %).; 20) El número de niños (24, que equivale a un 66.6%) superaba ampliamente al de las niñas (12, que representa un 33.4 %); 30) Los alumnos de clase social media-alta eran sólo 4 (11 %), frente a 32 (89 %) de clase media-baja.

Para evaluar la comprensión del texto, se siguieron estos *procedimientos*: 1) se presentó a los alumnos, por una doble vía simultánea (oral y escrita) un texto bien construido, de acuerdo con las reglas de la gramática de la narración (Cfr. Anexo 1). 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. Se utilizó una traducción y adaptación de un texto en inglés, ya utilizado por otros investigadores (Griffith y otros, 1986); 2) a continuación, recogido el texto y tras un intervalo de descanso, se pidió a los alumnos que contestaran por escrito a las preguntas incluidas en un *Cuestionario* sencillo y breve (Cfr. Anexo 2).

El Cuestionario consta de 16 ítemes y se estructura en dos partes. Todos los ítemes se refieren a alguna categoría de la Gramática de la Narración. Aunque las dos partes del Cuestionario evalúan la comprensión del texto, la primera (I) se refiere a *contenidos factuales*, incluidos explícitamente en el texto (quién, qué, dónde, cuándo y cómo) y la segunda parte (II), a *contenidos inferenciales* (causalidad y condición, relación causa-efecto, predicción del resultado). Las cuestiones se relacionan con el *conocimiento de las categorías de la gramática de la narración*, implicadas en el texto concreto. En la primera parte, los ítemes 1 y 5 se refieren a la categoría “Escenario”; los ítemes 2 y 6, a la categoría “Situación Inicial”; los ítemes 3 y 7, a la categoría “Acción”; los ítemes 4 y 8, a la categoría “Consecuencia Directa”. Se trata de reconstruir en el recuerdo la estructura fundamental del Episodio: Escenario, Situación Inicial, Acción, Consecuencia Directa. Estos ítemes de la primera parte hacen referencia a los dos episodios que, según se ha demostrado en la

investigación, son los que más fácilmente se recuerdan: el primero y el último (en este caso, el 1 y el 4). Los ítems de la segunda parte centran la atención en lo esencial del discurso narrativo: la causalidad entre sucesos. Todos los ítems se inician con un “)por qué...?”. En todos se trata de detectar si el alumno relaciona un suceso o una acción con una consecuencia o con una causa que desencadena la acción. Así, los ítems 1, 4 y 6 hacen referencia a una “Situación inicial”; los ítems 2 y 5 se refieren a una “Acción”; los ítems 3, 7 y 8 hacen referencia a una “Consecuencia Directa”.

En la *obtención de datos*, a cada cuestión del Cuestionario, respondida correctamente, se le asignó un punto. Se obtuvieron, así, tres puntuaciones globales: la de cada parte del Cuestionario (dos) y la total. En el análisis estadístico, se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión, en cada uno de los ítems del Cuestionario (16), en la puntuación total global (CT) y en cada una de las dos partes del Cuestionario (CFT y CGT).

Para analizar las diferencias entre los alumnos, se aplicó el contraste entre medias (t de Student). Para analizar las diferencias entre ítems y entre los dos grupos de alumnos, se efectuó un análisis de varianza de medidas repetidas.

3. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Aunque el interés se centra en la comprensión o recuerdo de datos incluidos en el texto leído y oído, también se detecta indirectamente el conocimiento que tiene el alumno sobre la gramática de la narración, en el contexto real de un texto narrativo.

En cuanto a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, la media de la puntuación global del Cuestionario no alcanza el valor 8, lo que supone que los alumnos han contestado acertadamente sólo a la mitad de las cuestiones. El 50 % de los alumnos no responde correctamente a la mitad de los ítems del Cuestionario. Dos alumnos no responden correctamente a ninguna pregunta. El valor máximo de respuestas correctas es de 14 (sobre las 16 posibles), obtenido por otros dos alumnos. No parece, pues, que los alumnos investigados tengan un nivel adecuado de comprensión textual, tal como se mide en el Cuestionario utilizado.

En la puntuación global del Cuestionario (que comprende 16 cuestiones), los alumnos con dificultades de aprendizaje se diferencian significativamente de sus compañeros sin dificultades, a favor de éstos. Sin embargo, el número de variables significativas es escaso: sólo 6 de 19, lo que representa menos de un tercio. El análisis de datos de cada una de las partes y de cada uno de los ítems del Cuestionario permitirá detectar en cuál se centran las diferencias. En efecto, aunque el Cuestionario mantiene una unidad conceptual, en el análisis hay que distinguir las dos partes en que se estructura, por cuanto cada una se refiere a una dimensión de la comprensión textual: comprensión de hechos (I) y conocimiento de la estructura narrativa o de los elementos de la gramática de la narración (II).

Para tener una visión global del conjunto de ítems, se incluyen en una tabla los estadísticos de cada una de las partes del Cuestionario: la referida a cuestiones factuales (CF1 a CF8: cfr. Tabla 1) y la referida a cuestiones causales o de la gramática de la narración (CG1 a CG8: cfr. Tabla 2). En estas tablas se incluyen tres datos diferentes, aunque relacionados: el porcentaje de alumnos que responden correctamente a cada cuestión y el porcentaje que representa la cuestión respondida,

en relación con el total de la parte correspondiente (CFT o CGT) y con la puntuación global del Cuestionario (CT).

En conjunto, las cuestiones factuales resultan más fáciles de comprender que las de tipo causal. En efecto, la puntuación global de la primera y segunda parte se diferencian significativamente, a favor de la primera. En la primera parte, el valor medio alcanza la media de ítems y en la segunda, no. Estos datos resultan explicables, dadas las características psicológicas de los alumnos, en cuanto a su edad y dificultades de aprendizaje.

Tabla 1. % de aciertos en los ítems (I Parte)

Ítem	%	% / CFT	% / CT
CF1	44.44	8.9	5.2
CF2	33.33	6	3.7
CF3	69.44	18.3	10.4
CF4	72.22	14.9	8.8
CF5	44.44	8.2	5.1
CF6	72.22	15.2	9.6
CF7	66.67	14.8	8
CF8	44.44	8.2	4.9

A partir de los datos de la tabla 1 se puede establecer una jerarquía entre los ítems, en función de la facilidad de comprensión. Siguiendo este criterio, se pueden establecer dos grupos de cuestiones. El primero comprende los ítems 3, 4, 6 y 7, cuyo porcentaje de aciertos superan los dos tercios de los alumnos. Tienen algo en común estos ítems, cuyo contenido sea más fácil de comprender o de recordar? Quizá que se refieren a objetos o a acciones concretas, perfectamente descritas en el texto.

Por el contrario, los otros ítems (1, 2, 5 y 8) se refieren a aspectos más ambiguos y menos concretos. Curiosamente, los ítems 2, 5 y 8 son los únicos que correlacionan positivamente con la puntuación total del Cuestionario; lo cual supone que éstos tienen mayor potencia de discriminación. En este conjunto de ítems, más difíciles de comprender, destaca el 2, cuya diferencia con otros ítems del grupo primero (3, 4 y 6) resulta estadísticamente significativa, en el análisis de varianza de medidas repetidas.

En la puntuación global de esta parte del Cuestionario se detectan diferencias significativas entre alumnos, con y sin dificultades de aprendizaje. Sin embargo, la diferencia entre estos dos grupos de alumnos sólo aparece significativa en un ítem: el 7. Quizá se explique esta diferencia porque éste tiene un contenido más abstracto que los otros ítems de esta parte, por cuanto apunta al modo de la acción, no a la acción misma ("¿Por qué el capitán del barco vió a los niños?").

¿Qué interpretación cabe dar a estos datos? Al menos dos. En primer lugar, cabría pensar que los alumnos, con dificultades de aprendizaje o no, tienen la misma competencia en la comprensión de textos, tal como se mide en este Cuestionario. La segunda posible interpretación es que el Cuestionario no sea lo suficientemente complejo como para detectar diferencias significativas entre grupos. Es más plausible esta segunda interpretación, dado que el conocimiento de la estructura narrativa (categorías de la gramática de la narración) se detecta en el Cuestionario a través de ítems directamente relacionados con un texto concreto, por lo que, más que el conocimiento de estas categorías, lo que está evaluando es la comprensión factual del texto concreto.

Tabla 2. % de aciertos en los ítems (II parte)

Ítem	%	% / CGT	% / CT
CG1	19.44	4.6	2.4
CG2	19.44	4.7	1.9
CG3	69.44	19.2	8.4
CG4	30.56	7.6	3.2
CG5	38.89	7.9	4.3
CG6	36.11	12.1	4.4
CG7	63.89	18.7	7.6
CG8	58.33	14.1	6.7

La segunda parte del Cuestionario se refiere al conocimiento de la gramática de la narración (Tabla 2). En cuanto a los alumnos con dificultades en el aprendizaje, el ítem 3 es el mejor comprendido. Las diferencias entre éste y los ítems 1, 2 y 4 son estadísticamente significativas. Por el contrario, los menos comprendidos son el 1 y 2, cuyas diferencias con los ítems 7 y 8 son estadísticamente significativas. No parece que haya una explicación plausible a estos datos. Quizá el olvido afecte a los primeros sucesos narrados en el texto más que a los últimos. Esta explicación, sin embargo, no sería aplicable a la cuestión 3. Quizá podría explicarse porque su contenido impresiona más a los lectores: el desenlace del primer episodio.

Para comprobar si el conocimiento factual de una narración se relaciona con el conocimiento sobre la estructura narrativa, se efectuó un análisis de correlación entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las partes del Cuestionario (CFT y CGT). La correlación es significativa, aunque moderada (.50). Los datos permiten aceptar la hipótesis de una cierta relación entre ambos tipos de conocimiento.

Aunque en esta parte del Cuestionario se detectan más diferencias significativas que en la primera, tampoco son muchas. En efecto, se detectaron diferencias significativas, entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, sólo en tres variables: en la puntuación global y en dos e. Por tanto, los alumnos con dificultades de aprendizaje tienen mayor dificultad en el dominio de la estructura narrativa, en términos generales. En el análisis de los ítems se detecta en qué aspectos

concretos se percibe esta dificultad: a) el ítem 7 es el más difícil, porque la respuesta no está literalmente en el texto y, por tanto, hay que inducirla. Las diferencias aparecen por eso más nítidamente; b) en el ítem 2 se trata de averiguar la finalidad de una acción de los personajes. Aunque la respuesta está explícita en el texto, hay que tomar conciencia de la relación entre los dos procesos.

Los datos analizados permiten afirmar que, en términos generales, esta parte del Cuestionario es más discriminante. Por tanto, es obvio que se detecten diferencias entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Lo cual significa que aquellos tienen mayor dificultad en el dominio de la estructura narrativa, dificultad que se proyectará en la construcción y reconstrucción de textos narrativos.

3. CONCLUSIONES

Los resultados más relevantes, obtenidos en la investigación, permiten establecer las siguientes conclusiones:

- 1) Los alumnos con dificultades de aprendizaje se diferencian significativamente de sus compañeros que no tienen dificultades de aprendizaje, en la comprensión de textos narrativos, evaluada mediante un Cuestionario. En efecto, el 50 % de los alumnos con dificultades en el aprendizaje no responde correctamente a la mitad de los ítems del Cuestionario.
- 2) En conjunto, las cuestiones de la primera parte del Cuestionario (cuestiones factuales) resultan más fáciles de comprender que las de la segunda parte (cuestiones de tipo causal), dado que el contenido de aquellas se refiere a objetos o a acciones concretas, perfectamente descritas en el texto. Por el contrario, el otro conjunto de ítems, menos comprendidos, se refiere a aspectos más ambiguos y menos concretos.
- 3) Los datos permiten aceptar la hipótesis de una cierta relación entre el recuerdo de datos incluidos en una narración y el conocimiento que tiene el sujeto sobre la estructura narrativa.

La importancia de este estudio deriva de la valoración que merece la comprensión de textos narrativos, en cuanto es una competencia curricular básica, no sólo en el área de Lengua sino en todas las áreas curriculares y, en definitiva, en el desarrollo del alumno como persona. En efecto, los procesos lingüísticos, como manifestación visible de los procesos cognitivos, son básicos para todos los aprendizajes escolares, que constituyen la estructura epistémica del currículo escolar. En concreto, las habilidades narrativas tienen una gran incidencia en la comprensión de textos extensos y complejos (Speece y otros, 1999; Roth, 2000).

Los resultados de este estudio se pueden proyectar en el diseño y desarrollo curricular de la comunicación verbal, en varios aspectos: 1) dimensión diagnóstica: comprender mejor las habilidades cognitivas de los alumnos en su aplicación a materiales complejos y significativos; 2) dimensión estratégica: fomentar la adquisición del esquema narrativo, a través de experiencias variadas de lenguaje (oral, gestual, gráfico...); 3) dimensión instrumental: utilizar textos narrativos para enseñar a leer, por cuanto este tipo de textos facilita la comprensión y resulta agradable a los alumnos (motivación para aprender).

Bibliografía

- 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), 645-54.
- 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. y otros (1995):** Measurement of Narrative Discourse Ability in Children with Language Disorders, *Journal of Speech and Hearing Research*, 38 (2), 415-25.
- 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), 539-52.
- MONTAGUE, M. y otros (1990):** Story Grammar and Comprehension and Production of Narrative Prose by Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23 (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.
- 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.
- SPEECE, D.L. y otros (1999)** The relevance of oral language skills to early literacy: A multivariate analysis, *Applied Psycholinguistics*, 20, pp. 167-190.
- SCOTT, C.M. y WINDSOR, J. (2000):** General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language-learning disabilities, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43 (2), 324-339.
- STEIN, N.L. (1982):** The definition of a story, *Journal of Pragmatics*, 6, 487-507.

- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979):** "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.V. FREEDLE (ed.) *New directions in discourse processing*. NorwoodN, J. Ablex, vol. 2, pp. 53-120.
- THORNDYKE, P.W. (1977):** Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse, *Cognitive psychology*, 9, 77-110.

ANEXO 1. 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 2. CUESTIONARIO**PARTE I**

1. ¿Qué hacían los niños en la barca?
2. ¿Qué sucedió cuando los niños se durmieron?
3. ¿Cómo llegaron los niños a la isla?
4. ¿Qué comieron los niños?
5. ¿Cuánto tiempo estuvieron los niños en la isla?
6. ¿Qué vieron los hermanos un día en el mar?
7. ¿Cómo los niños hicieron señales al barco?
8. ¿Qué hizo el capitán del barco?

PARTE II

1. ¿Por qué estaban asustados los niños al principio de la historia?
2. ¿Por qué los hermanos se echaron a nadar?
3. ¿Por qué los niños se alegraron cuando llegaron a la isla?
4. ¿Por qué los hermanos trabajaron juntos?
5. ¿Por qué los niños no pasaron hambre?
6. ¿Por qué los niños tuvieron que construir una cabaña?
7. ¿Por qué el capitán del barco vió a los niños?
8. ¿Por qué el capitán ordenó a sus hombres que desembarcaran?