

Algunos aspectos evolutivos en narrativas escritas por niños con problemas en el aprendizaje de la lectoescritura

Fernando Leal, Esmeralda Matute y Daniel Zarabozo
Universidad de Guadalajara y UNAM

Se presentan los primeros resultados de un estudio longitudinal de niños con problemas de aprendizaje de la lectoescritura comparados con un grupo control. En este artículo (que forma parte de un proyecto más amplio) se pone énfasis en las variables de escritura y muy especialmente en la coherencia. Se analizaron textos producidos por ambos grupos de niños en una tarea de recuperación de una narración que les fue leída en voz alta; los textos se produjeron con un espacio de dos años entre la primera (1990) y la segunda prueba (1992). Para estudiar la coherencia se construyó un concepto escalar no dicotómico que contempla seis grados. El artículo presenta un procedimiento de operación de dicha escala, discute algunos resultados estadísticos y analiza los textos de tres niños que obtuvieron una calificación diferente en ambas pruebas.

We present the first results of a longitudinal study of reading disabled children as compared with a control group of normal children. Although the study we are reporting concerns both reading and writing, in this paper we concentrate on writing and particularly on the coherence achieved by both groups of children. The texts analyzed were written after a short narrative was read aloud to them, the first time in 1990, the second time in 1992. Our analysis of coherence is based on a scalar (nondichotomic) concept which comprises six degrees. This paper presents an attempt at operationalization of the coherence scale (by means of a decision tree), discusses some statistical results, and gives a short linguistic analysis of texts written by three children who did not get the same mark on both tests.

1. Antecedentes. De los estudios sobre las características de la escritura en niños con problemas en el aprendizaje de la lectura es, sin duda, la producción de textos la que ha sido menos abordada. Para escribir un texto, el niño tiene que manejar aspectos lingüísticos y paralingüísticos que con frecuencia no han sido enseñados de manera explícita en la escuela y que, además, son difíciles de aislar con el fin de analizarlos. Tal es el caso de la coherencia.

En estudios anteriores hemos observado que, por una parte, los niños con este tipo de problemas presentan en un gran porcentaje antecedentes de dificultades en la adquisición del lenguaje y, por la otra, que los textos producidos por ellos no llegan a alcanzar el grado de coherencia observado en textos escritos por niños sin problemas en el aprendizaje, y que esto se relaciona con por lo menos tres aspectos lingüísticos diferentes, y no tanto con características de otra índole, como pudieran ser las mnésicas (Leal & Matute, 1994; Matute, Leal & Zarabozo, en prensa).

Más aún, en los niños sin problemas parece ser que la edad es un factor de peso para la producción de textos cada vez más coherentes (es decir, a mayor edad un más alto grado de coherencia). La edad pierde importancia como factor relacionado con la coherencia en los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura; si bien a mayor edad las producciones narrativas cuentan con mayor número de palabras y de unidades narrativas recuperadas, al analizar la coherencia no se observa esta relación. De aquí se deriva nuestro interés por realizar un estudio longitudinal que nos permita ver a través del tiempo cómo se llevan a cabo los cambios en la coherencia, reconocer si se trata de un patrón evolutivo similar en los niños con y sin dificultades en el aprendizaje de la lectura, y, finalmente, destacar cuáles son las características lingüísticas que limitan la producción de textos coherentes.

El presente trabajo expondrá los primeros resultados de tal estudio longitudinal realizado con un espacio de dos años entre la primera y la segunda prueba. Las dos primeras secciones recapitularán brevemente el diseño del experimento (sección 2), expondrán el procedimiento utilizado para analizar la coherencia (sección 3) y analizarán los textos de tres niños que obtuvieron grados diferentes en las dos pruebas realizadas (sección 4). A continuación se presentarán algunos de los primeros resultados descriptivos que se han obtenido (sección 5) y se concluirá con una serie de interrogantes que suscitan esos resultados (sección 6).

2. Muestra y material. La muestra estuvo conformada por dos grupos. El grupo de estudio (en adelante GE) incluye 60 niños seleccionados al azar que fueron diagnosticados en el Centro Psicopedagógico de la Secretaría de Educación como con problemas en el aprendizaje de la lengua escrita (los criterios de inclusión en este grupo están ampliamente detallados en Matute & Leal, en prensa). El GE estaba constituido por 21 niñas y 39 niños, 12 de cada grado escolar entre 2º y 6º de primaria. La media de edad fue de 10.43 años. Para el estudio longitudinal realizado, dos años después, se pudieron recuperar 21 niñas y 38 niños del GE.

El grupo control (en adelante GC) se constituyó posteriormente seleccionando 60 niños sin antecedentes de problemas escolares, y apareados al GE por sexo, grado escolar, turno y tipo de escuela. Asimismo se controlaron las variables familiares tales como escolaridad y ocupación de los padres, número de hermanos y lugar que ocupa en la familia. La media de edad del GC fue de 9.68 años. Dos años después se recuperaron 17 niñas y 37 niños.

Como material del experimento se diseñó una prueba de recuperación escrita, donde el mismo cuento, de 262 palabras, se leyó en voz alta a cada niño de manera individual, e inmediatamente después se le pidió que lo escribiera. Dos años después se repitió la prueba con el mismo texto a los niños que se lograron recuperar (59 del GE y 54 del GC).

3. Procedimiento de evaluación de la coherencia. En los trabajos mencionados antes (Leal & Matute, 1994; Matute, Leal & Zarabozo, en prensa) expusimos las dificultades de definición que presenta el concepto de coherencia. Como uno de esos artículos fue publicado en esta misma revista, no consideramos necesario volver a insistir sobre dichas dificultades ni exponer con detalle el concepto de coherencia que utilizamos y que nos permite construir una escala con por lo menos 6 grados. Para los efectos de este trabajo, basta con recordar que nuestro concepto reúne la conexidad sintáctica (Halliday & Hasan 1973), la complejidad pragmática (ver p.ej. Givón 1983) y la completud narrativa (conocida desde la retórica griega); y que los seis grados de coherencia pueden resumirse como sigue:

Grado 1. Textos sin ninguna conexidad sintáctica.

Grado 2. Textos con alguna conexidad sintáctica, pero radicalmente incompletas desde el punto de vista narrativo (y por tanto pragmático).

Grado 3. Textos sintácticamente conexos que resumen en lugar de narrar.

Grado 4. Textos que contienen una narración completa, con simplificación pragmática aceptable, pero con fallas sintácticas en el nivel local.

Grado 5. Textos como los anteriores, pero sin fallas sintácticas locales.

Grado 6. Textos que combinan las tres características de una manera óptima.

Un punto en el que quisiéramos insistir es la existencia de un método diseñado posteriormente con el fin de operar dicho concepto, en manera tal que prácticamente cualquier persona pueda recibir instrucciones sencillas que le permitan aplicarlo a un grupo de textos y obtener aproximadamente los mismos resultados. Hemos realizado un estudio que confirmó la confiabilidad de esta operación y con ello la validez de la escala. Por lo pronto, una breve exposición del método podría servir para recapitular nuestro concepto de coherencia.

Técnicamente, se trata de un árbol de decisiones. Al grupo de textos por analizar (120 en nuestra primera muestra, 113 en nuestra segunda) se les aplica en un primer

paso el criterio más sencillo y general posible: *¿reproduce el texto el contenido general del relato?* Este criterio divide la muestra en dos grandes clases, de tal manera que puede decirse que todo texto que no reproduce el contenido general del relato es necesariamente menos coherente que cualquiera que sí lo reproduce. Al primer subgrupo aplicamos entonces (segundo paso) un criterio sintáctico simple: a pesar de no reproducir el contenido general del relato, *¿tienen dificultades para construir oraciones completas?* A los que no lo logran se les asigna entonces el grado más bajo o grado 1 de coherencia; los que sí lo logran obtienen el grado 2.

En cuanto al segundo subgrupo, en un tercer paso se les aplica un criterio ligeramente más complejo: al reproducir el contenido general del relato, *¿logran construir una historia completa o solamente construyen una síntesis abreviada del relato?* Este criterio permite separar todos aquellos textos que no afrontan las dificultades sintácticas y pragmáticas que acompañan a toda narración y la substituyen por un texto pobre y simplificado; la experiencia nos ha enseñado que ésta es una estrategia común en niños pequeños, pero que continúa siendo utilizada por niños mayores para ocultar deficiencias importantes en el uso del lenguaje. Los textos sintéticos pertenecen al grado 3 de coherencia: logran sin duda una especie de coherencia, pero sólo a costa de renunciar a la tarea narrativa que les fue asignada. (Obsérvese que en principio podría ser posible subdividir los textos sintéticos en aquellos que cometen errores sintácticos y los que no lo hacen. No encontramos ningún ejemplo del primer subtipo, por lo que no fue necesaria ninguna subdivisión; pero conviene tener presente la posibilidad teórica de un grado intermedio de coherencia.) En contraste, puede decirse de los textos restantes que son coherentes en un sentido más exigente: se enfrentaron a la tarea de construir una narración y lo lograron más o menos aiosamente.

El cuarto paso consiste en la aplicación de un criterio sintáctico que requeriría instruir brevemente a los evaluadores (dicha explicación podría naturalmente cambiar según el carácter específico del relato). En el caso de nuestro relato es apropiada una pregunta que se aplicaría prácticamente a cualquier texto narrativo: *¿logran los textos resolver los problemas de continuidad de tópico y cambio de referencia que permiten saber en cada episodio quién le está haciendo qué a quién?* En el caso de otros textos que tengan secuencias temporales o nexos motivacionales más complicados, esta pregunta podría requerir cambios importantes. Como quiera que sea, hay que observar que este criterio distingue textos que son coherentes globalmente (construyen una narrativa inteligible), pero manifiestan fallas de conexidad sintáctica en el nivel puramente local (p.ej. entre una oración y la siguiente). A tales textos les asignamos el grado 4 de coherencia.

Los textos que quedan pueden todavía analizarse (paso 5) de conformidad con un criterio rigurosamente pragmático: *¿logran los textos reproducir la complejidad de actores y escenas que tenía el relato original?* Los textos que no lo logran, sino que realizan una simplificación de dicha complejidad, obtienen el grado 5, mientras que los

textos restantes son entonces considerados como máximamente coherentes, ya que combinan la conexidad sintáctica con la complejidad pragmática. (Obsérvese que en principio podríamos haber encontrado textos que presentaban fallas sintácticas, pero una complejidad pragmática mayor que otros que, a costa de evitar errores de conexidad sintáctica, resultaban más simples pragmáticamente, pero sin llegar a ser meros resúmenes. Si hubiese tales textos, el buen orden de la escala propuesta se vería en peligro. En las dos muestras estudiadas no encontramos ningún caso de esto, pero conviene tener presente la posibilidad teórica.) Por decirlo así, se trata de los textos lingüísticamente más sofisticados de la muestra.

4. Breve análisis lingüístico de textos selectos. Los seis grados de coherencia se ilustrarán a la luz de cambios que se dieron en el espacio de dos años contemplado en este estudio. El primer ejemplo representa el único caso en toda la muestra en que un niño del grupo de estudio (quien cursaba el 2º año en 1990) pasa del grado 1 (el más bajo) de coherencia al grado 5 (casi el más alto):

o lita de niede

los animalinos scintilro para atrapar el lodo a engañar a olita de niede para ere se lo coma pero su amigo lo fuero a salda y luego el lodo se fue (Grado 1, Texto de 1990)

Bolita de Nieve

que Bolita de Nieve tenia a sus amigos en el bosque la Ardilla el bevenado y los conejos y el lobo no lo queria y el jovo se vistió de ansiano y el lovo le dijo tengo un regalito para ti y los amiguitos sospecha-va y Bolita de Nieve le jigo lo acopado para que no se trompiese y los animalitos se le aventaron y el lovo no los volvio a molesta y Insieran una fiesta en el vosque (Grado 5, Texto de 1992)

En el primer ejemplo puede verse que el niño a duras penas logró recuperarse de un caos inicial, en el que podemos reconocer intentos fallidos de construir oraciones: en lo que probablemente pretendía ser la oración *los animalitos saltaron para atrapar al lobo*, el intento falló a la hora de marcar el objeto directo; y en lo que probablemente pretendía ser la oración *el lobo quería engañar a Bolita de Nieve para comérselo*, el intento falló a la hora de construir las dos estructuras subordinadas. Estos intentos fallidos dependían tal vez del hecho de que el niño comenzó por la mitad del relato, lo cual exigió de él un instrumentario sintáctico demasiado complejo. Aunque ya es demasiado tarde, el resto del texto logra construir dos oraciones sintácticamente correctas (con las dos oraciones *pero sus amigos lo fueron a salvar* así como *y luego el lobo se fue*). Dos años después el mismo niño consigue contar una historia coherente a la que sólo le falta una cierta capacidad de reproducir la complejidad pragmática del relato.

Dicho sea de paso, frente a este notable progreso del grado 1 al grado 5, la muestra no nos ofrece (en ninguno de los dos grupos) un solo caso de regresión del grado 5 al grado 1; de hecho, tampoco encontramos ningún caso de regresión de cualquiera de los tres grados superiores (4, 5, 6) al grado 1. El caso más serio de regresión se dio tam-

bién en el grupo de estudio, a saber un niño (quien cursaba el 4º año en 1990) que descendió del grado 6 (máximo) de coherencia al grado 2:

bolita de nieve

bolita de nieve es un niño que vive en el bosque tiene muchos amiguitos que son la tortuga los conejo la ardilla que eran muy amigos de bolita de nieve pero abia uno que no era su amigo era el lobo cuando se disfraso de anciano y fue con bolita de nieve y le dijo oye niño yo tengo una sorpresa para ti vamos lo tengo en mi cueva volita de nieve muy cambiado acompaño al anciano que los animalitos no confiaban en ese viejo desconocido cuando los animalitos le pucieron el pie el lobo callo ese le conoció estoy muy alegre de lo que ysieron por mi gracias amigos (Grado 6, Texto de 1990)

Era un cordero llamado volita de nieve que tenia muchos amigos en el vosque y que todos los querian menos el lobo que copita de nieve se encontró a un anciano le le dijo que con esas gafas no vera bien y que podía tropezar y el ¡ovo fue y le al ludo a copita de nieve sus amigos no estovan tan confiados lo agarraras a lo agredieron (Grado 2, Texto de 1992)

Se puede comparar la riqueza de detalle del texto de 1990 con el carácter radicalmente incompleto del texto de 1992: el primero contiene 13 oraciones frente a las 7 del segundo. Una observación interesante es que el primer texto contiene un caso claro de oración compleja, con dos oraciones simples combinadas en una (*cuando los animalitos le pusieron el pie, el lobo cayó*) y posiblemente un caso de oración compleja que combina cuatro simples (*cuando se disfrazó de anciano y fue con Bolita de Nieve y le dijo "Oye niño, yo tengo una sorpresa para tí; vamos, lo tengo en mi cueva"; Bolita de Nieve muy confiado acompaño al anciano*). Se trata de un fenómeno poco frecuente en este tipo de texto que muestra una gran sofisticación. Frente a eso las construcciones dos años después son bastante elementales y no logran constituir un relato.

Finalmente, consideremos un caso de progreso del grado 3 al grado 4. En la muestra encontramos dos casos similares en el grupo control. A continuación uno de ellos (quien cursaba el 2º año en 1990):

Bolita de niebe

*Bolita de niebe tenia unos amigos que eran muy buenos
eyos ayudaron a que el lodo no se lo comiera, sus amigos como eran muy buenos se ensimaron en el lobo (Grado 3, Texto de 1990)*

Bolita de Nieve

era una ves bolita del nieve que tenia unos amigos del bosque eran unos sinpaticos animalitos que jugaban con el pero liavia un lobo muy feroz que se lo queria comer entonces se disfraso de anciano y fue a su casa y le dijo que tenia un regalito para el en su cueva pero sus amiguitos estaban sospechando que le iba a aser algo muy grave y entonces se fue con el para que no se tronpesara con una piedra y el lobo estaba tramando algo y sus amigos ay viendo ha ver que le hacia se se dieron cuenta de que le estaba asiendo algo y fueron a rescatarlo y lia lo rescataron y se fueron felices al bosque lia festejar (Grado 4, Texto de 1992)

Se trata aquí de la transición de una estrategia sintética (a la que recurre un niño pequeño) a un texto donde es posible reconocer una narración completa y satisfactoria, si bien todavía no totalmente lograda sintácticamente, como puede notarse en la falla a la hora de cambiar la referencia (la oración *y entonces se fue con él para que no se tropezara con una piedra* no tiene a Bolita de Nieve como sujeto claramente marcado, el cual se requiere por el hecho de que era objeto en las dos oraciones anteriores).

5. Resultados del estudio longitudinal. Como se sugirió antes, este estudio utilizó tres variables, una principal (grado de coherencia) y dos secundarias que pudieran servir como punto de referencia (número de unidades narrativas recuperadas y número de palabras utilizadas). La comparación de las tres variables estudiadas, que aparece en el cuadro 1, permite apreciar tres cosas.

	<i>Grupo de Estudio</i>			<i>Grupo Control</i>		
	<i>1990</i>	<i>1992</i>	<i>p</i> ≤	<i>1990</i>	<i>1992</i>	<i>p</i> ≤
Coherencia	3.43 (1.94)	3.53 (1.47)	n.s.	4.83 (1.55)	4.96 (1.26)	n.s.
Unidades Narrativas	7.02 (3.21)	8.03(2.73)	.003	8.98 (2.93)	10.72 (2.41)	.001
Palabras	71.03 (33.18)	90.00 (34.72)	.001	103.60 (42.72)	117.33 (36.73)	.008

Cuadro 1. Promedios y desviaciones típicas (entre paréntesis) con significancia estadística para las tres variables en el desempeño de ambos grupos en la primera y la segunda pruebas.

En primer lugar, las medias de cada grupo en la segunda prueba son superiores a las medias obtenidas en la primera prueba; es decir, puede constatarse un progreso en promedio para ambos grupos. En segundo lugar, las medias obtenidas por el GE para las tres variables en la segunda prueba son inferiores a las medias obtenidas por el GC en la primera prueba; es decir, el progreso alcanzado por el GE dos años después no alcanza (en promedio) al punto de partida del GC dos años antes. En tercer lugar, las diferencias longitudinales de cada grupo (el progreso en promedio) son significativas solamente para el número de unidades narrativas recuperadas y el número de palabras utilizadas; pero no son significativas para el grado de coherencia alcanzado; con otras palabras, la coherencia no aumentó significativamente en los dos grupos, pero sí el número de palabras y de unidades narrativas. Dicho de una manera más provocadora, los niños aprendieron a utilizar más palabras (y más los del GE que los del GC) y a recuperar más unidades narrativas (y más los del GC que los del GE), pero no a ser más coherentes. Este último hecho tiene mucho menos peso en el caso del GC, ya que el nivel alcanzado en promedio es bastante aceptable (prácticamente grado 5, o sea textos sintácticamente conexos, con pequeñas simplificaciones pragmáticas que no les restan narratividad), mientras que el nivel alcanzado en promedio por el GE es poco satisfactorio desde cualquier punto de vista (quedan a la mitad entre el grado 3, que son resúmenes no narrativos, y el grado 4, que son textos con fallas sintácticas locales).

Dejemos los promedios y pasemos ahora a considerar las frecuencias en la distribución global de los grados de coherencia, tal como aparecen en el cuadro 2.

	<i>Grupo de Estudio</i>		<i>Grupo Control</i>	
	<i>1990</i>	<i>1992</i>	<i>1990</i>	<i>1992</i>
Grado 1	18	4	2	0
Grado 2	6	16	6	4
Grado 3	2	5	4	3
Grado 4	10	19	9	10
Grado 5	14	9	6	11
Grado 6	10	6	33	26
<i>Totales</i>	<i>60</i>	<i>59</i>	<i>60</i>	<i>54</i>

Cuadro 2. Comparación de los resultados globales de coherencia en la primera y la segunda pruebas para ambos grupos.

Aquí también se pueden observar diferencias importantes entre ambos grupos. El progreso más claro en el GE se refiere a la drástica disminución de textos de grado 1 (de 18 en 1990 a sólo 4 en 1992). Esto parece indicar que es relativamente raro que un niño permanezca en la situación de escribir textos radicalmente inconexos; y es de suponer que los cuatro niños que dos años después seguían con grado 1, o tendrán un déficit tan serio que nunca podrán escribir mejor, o bien son casos que requerirán de educación especial intensiva para hacer algún progreso.

Por otra parte, frente al progreso inequívoco que representa la radical disminución de textos de grado 1 en el GE, tenemos una regresión notable en la parte alta de la escala: el grado 5 disminuye de 14 textos en 1990 a sólo 9 textos en 1992 y el grado 6 de 10 textos en 1990 a sólo 6 textos en 1992. Si tomamos juntos los dos grados más coherentes, observamos que hay una disminución de 24 textos a 15 textos, o sea casi 40%. Obviamente resulta especialmente difícil para un niño con problemas de lectoescritura repetir un buen desempeño en la parte alta de la escala de coherencia.

Como contraste, en el GC tenemos la desaparición de textos de grado 1 (de 2 en 1990 a 0 en 1992), un aumento considerable de textos de grado 5 (de 6 a 11) y una disminución relativamente pequeña de textos de grado 6 (de 33 a 26). Si tomamos juntos estos dos últimos, tendríamos una disminución verdaderamente minúscula: de 39 textos en 1990 a 37 textos en 1992. (Esta disminución pudiera parecer más significativa de lo que realmente es si recordamos el hecho de que cuatro de los seis textos faltantes en la prueba de 1992 habían obtenido el grado 6 en la prueba de 1990.) Está claro que un niño normal tiene poca dificultad en reproducir textos coherentes (probablemente ha adquirido ya una habilidad que no se pierde tan fácilmente).

Ahora bien, los grados intermedios son más difíciles de juzgar: mientras que en el GC el número de textos en los grados 2, 3 y 4 permaneció prácticamente igual, podemos observar aumentos en el GE de textos de los tres grados (de 6 a 16 en grado 2, de 2 a 5 en grado 3, de 10 a 19 en grado 4), pero no resulta claro si este hecho indica que hubo progreso. Para ello debemos ahora considerar en qué dirección se dieron los cambios, para lo cual proponemos examinar las figuras 1 y 2, cuyos ejes horizontales contienen los resultados de la prueba de 1990 y cuyos ejes verticales contienen los resultados de la prueba de 1992. Cada círculo (•) es un texto; nótese que hay sólo 59 textos en la figura 1 y 54 en la figura 2, ya que, como se indicó antes, no se pudieron obtener textos de todos los niños de la muestra original. Evidentemente, los cuadros sombreados representan los niños que conservaron el mismo grado de coherencia de una prueba a la otra.

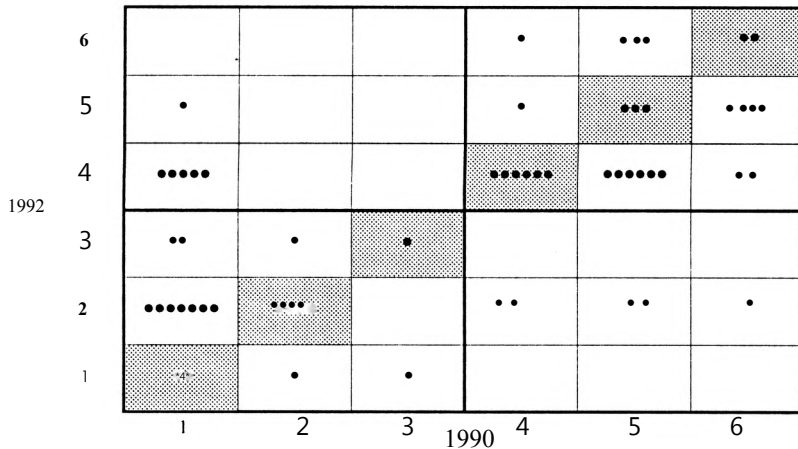


Figura 1. Comparación de los grados de coherencia en el Grupo de Estudio, 1990-1992.

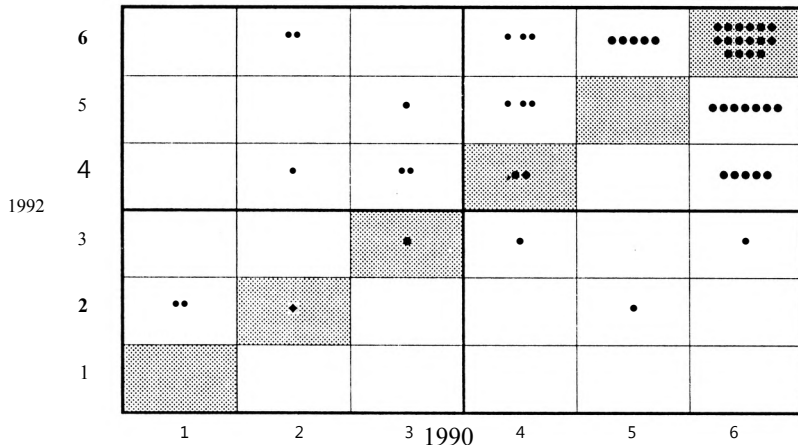


Figura 2. Comparación de los grados de coherencia en el Grupo Control, 1990-1992.

Pues bien: podemos ver en la figura 1 que cuatro de los seis niños del GE que habían producido textos de grado 2 permanecieron en ese estado, uno descendió al grado 1 y otro ascendió al grado 3. Además, siete textos de grado 2 producidos en 1992 provienen de niños que habían alcanzado solamente el grado 1 en 1990, lo cual es claramente un progreso (podemos ver también que otros tres alcanzaron el grado 3, cuatro el grado 4 e incluso un niño alcanzó el grado 5; un caso que se comentó con mayor detalle en la sección 4). En cambio, hay cinco textos de grado 2 que constituyen una regresión (2 provienen de un anterior grado 4, 2 de un grado 5 y uno de un grado 6, el cual comentamos en la sección 4). Queda claro, pues, que la transición de 6 a 16 textos es sólo parcialmente un progreso.

Por contraste el mayor número de textos de grado 3 producidos en 1992 por el GE (5 en vez de 2 en 1990) es más claramente un progreso: de los dos originales uno se mantuvo en grado 3, otro descendió al grado 1, uno proviene de un niño que sólo había alcanzado el grado 2 en 1990 y 3 provienen de niños que habían obtenido el grado 1 en 1990. En resumen, podemos decir que hay un progreso importante por parte de los niños que habían obtenido el grado 1, mientras que el resto de los niños tiende a empeorar. Podemos arriesgar la hipótesis de que algunos niños con problemas de lectoescritura logran adquirir la estrategia sintética como solución para la producción de textos.

La situación en el GC es mucho mejor, como puede observarse en la figura 2. En primer lugar, sólo hay tres casos serios de regresión (uno de grado 4 a grado 3, otro de grado 5 a grado 2 y un tercero de grado 6 a grado 3). Todos los demás descensos se dan desde el grado más alto (6) pero permaneciendo dentro de los grados superiores (cinco niños pasan de grado 6 a grado 4 y siete niños pasan de grado 6 a grado 5). Aquí conviene indicar que ese descenso interno a los tres grados superiores es un fenómeno más fácil de esperar, ya que la presencia de factores de memoria y motivación pueden estar jugando un papel negativo en la manufactura de textos (p.ej. el cansancio o la impaciencia). Incluso podría argüirse que el descenso de alguno de los grados superiores al grado 3 (que sólo se da en el GC) podría obedecer a alguno de estos factores; después de todo la estrategia sintética podría cumplir una función diferente en un niño mayor que en un niño menor.

El único enigma restante sería el del niño aparentemente normal (GC) que descendió del grado 5 al grado 2. Los cinco niños del GE que se pueden comparar a éste (dos que bajaron de grado 4 a grado 2, dos de grado 5 a grado 2 y uno de grado 6 a grado 2) eran niños bastante más grandes: tenían edades entre 10 y 12 años en 1990, mientras que el niño del GC tenía sólo 8 años en 1990. Sólo un estudio individual podría aclarar si se trata de un niño que parecía no tener problemas de aprendizaje que con los años ellos se volvieron visibles.

Vale la pena observar, por otra parte, que cuando se consideran los cambios en su conjunto, los dos grupos no parecen comportarse de manera muy diferente; pero esa apariencia es engañosa. En efecto, en las figuras 1 y 2 los niños que permanecieron es-

tables aparecen en los cuadros sombreados: son 18 en el GE y 20 en el GC. Los que progresaron se encuentran arriba de la línea formada por los cuadros sombreados: 22 en el GE y 19 en el GC. Los que empeoraron se encuentran abajo de esa línea: 19 en el GE frente a 15 en el GC. Pero hay una diferencia: la mayor parte de los progresos en el GE (16 de 22 o sea el 73%) se refieren a niños que habían obtenido el grado 1 en 1990, mientras que la mayor parte de los progresos en el GC (11 de un total de 15, o sea también el 73%) se obtuvieron en los grados superiores de coherencia (tres pasaron de grado 4 a grado 5, cinco pasaron de grado 5 a grado 6, tres pasaron de grado 4 a grado 6).

Por otra parte, los niños estables (ver cuadros sombreados) del GE están repartidos de manera más o menos homogénea en la línea formada por los cuadros sombreados de la figura 1; en cambio, con mucho la mayor parte de los niños estables del GC (16 de 20, o sea el 80%) habían obtenido el grado 6 en 1990 y lo volvieron a obtener en 1992 (en el GE sólo dos niños consiguieron conservar el grado máximo de coherencia). De hecho, podríamos trazar la línea no por los niños que repitieron grado de coherencia, sino por los que aumentaron aunque sea un grado, e incluir en esa línea a los que obtuvieron de nueva cuenta el grado 6, ya que aquí no se trataría de un estancamiento, pues no hay un grado más arriba de 6. Si así lo hiciéramos, veríamos que el GC tiene 29 textos de estas características frente a sólo 14 del GE (la proporción es superior al doble).

Otra manera de comparar los dos grupos es dividiendo las figuras 1 y 2 en cuadrantes como indican las rayas más gruesas. El cuadrante inferior izquierdo contiene todos los textos que en 1990 y 1992 obtuvieron los tres grados inferiores de coherencia: hay 20 niños en ese caso por parte del GE (o sea 34%) frente a sólo 4 (o sea 7%) por parte del GC. Por cierto, los cuatro niños del GC que están en este caso tenían 8 años en 1990, mientras que las edades de los 20 niños correspondientes del GE oscilaban entre los 7 y los 15 años. El cuadrante superior derecho contiene los textos que en 1990 y 1992 obtuvieron los tres grados superiores de coherencia: el GE contiene 28 textos (o sea 47%) mientras que el GC contiene 40 textos (o sea 74%). Los otros dos cuadrantes, que contienen progresos (superior izquierdo) y regresiones (inferior derecho) son más parecidos en ambos grupos.

Faltaría solamente la pregunta acerca de la dirección en que se dieron estos cambios con respecto a la edad. Debido a la falta de espacio, no presentamos aquí los diagramas de barra que permitirían visualizar los hechos. Sin embargo, podemos afirmar la superioridad del GC sobre el GE en ambas pruebas, así como el hecho de que el GE muestra una mayor dispersión que el GC. Sin embargo, lo importante aquí es comparar el desempeño longitudinal de cada grupo. Igualmente podemos afirmar que el progreso obtenido por los niños del GE se da en los sujetos más jóvenes, o sea en la transición de 7 a 9 años, de 8 a 10 años y de 9 a 11 años; a partir de allí la tendencia es claramente a estabilizarse o a empeorar. En el caso del GC se advierte que el deterioro más importante se da en la transición de los 9 a los 11 años y sobre todo de los 10 a los 12 años. Esta última transición es por cierto también claramente la de mayor dete-

rioro en la coherencia de los niños del GE. Finalmente, un examen de los datos sugiere la posibilidad de que haya también en ambos grupos una segunda crisis en la transición de los 12 a los 14 años.

6. Algunas preguntas para concluir. Más que una conclusión, los resultados que presentamos antes nos sugieren un conjunto de interrogantes para futuras investigaciones. Con una breve mención de las principales de entre ellas nos gustaría concluir este trabajo:

I. Se observa en ambos grupos que hay un número importante de niños que obtuvieron grado 6 en la primera prueba y un grado inferior en la segunda. *Preguntas:* ¿qué causa que un niño que produjo un texto perfectamente coherente no pueda repetir siempre ese desempeño? ¿Se trata acaso siempre de factores externos (p.ej. cansancio) o hay también factores internos (lingüísticos)? ¿Existe algo así como una capacidad bien establecida de escribir coherentemente, pero que no posee cualquiera que haya escrito alguna vez con coherencia?

II. Se observan regresiones de los grados superiores de coherencia (4, 5, 6) a los inferiores (1,2, 3), las cuales resultan un poco más difíciles de entender que cuando las regresiones se dan dentro de los grados superiores (6 → 5, 6 → 4, 5 → 4). *Pregunta:* ¿qué las causa?

III. Se observa un uso mayor de la estrategia sintética en el GC que en el GE en la primera prueba; pero la tendencia se invierte en la segunda. *Pregunta:* ¿Representa la estrategia sintética a veces una manera de escapar de un problema insoluble (en el GE) y a veces una salida fácil para solucionar un problema sin tener la motivación suficiente para hacerlo (en el GC)?

IV. Se observa en el GE que hay algunos niños (pocos) que se quedan estancados en el grado 1 y hay otros niños (muchos) que avanzan e incluso logran grados superiores (4, 5, 6). *Pregunta:* ¿qué causa que un niño no pueda producir textos mejores que los de grado ínfimo? ¿Y qué causa, por el contrario, que un niño mejore su desempeño de manera tan dramática?

Referencias

- GIVÓN, T., (ed.) (1983) *Topic continuity in discourse: Quantified cross-language studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- HALLIDAY, M.A.K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.
- LEAL, F. & MATUTE, E. (1994) "Coherencia en textos infantiles coitos como criterio psicolingüístico en casos de trastorno de la escritura", *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 12, núm. 19/20, pp. 237-252.
- MATUTE, E., LEAL, F. & ZARABOZO, Daniel (en prensa) "Coherence in shoit narratives written by reading-disabled children." Artículo enviado a *Reading & Writing*.