



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

ANALIZANDO LA PRODUCCIÓN NARRATIVA EN NIÑOS DISLÉXICOS Y NORMOLECTORES GUATEMALTECOS

ANALYZING NARRATIVE WRITING IN GUATEMALAN DYSLEXICS AND NORMALLY ACHIEVING READERS

Juan E. Jiménez¹, Isabel O'Shanahan¹, Claudia García de la Cadena², Ana Jiménez¹

Recibido 03/04/2017

Aceptado 23/05/2017

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido analizar si existen diferencias significativas entre disléxicos y normolectores en habilidades narrativas en la escritura. Para ello se seleccionó una muestra de niños guatemaltecos con edades comprendidas entre los 9 y 12 años de edad, de 3° a 6° de Educación Primaria. Se analizaron las habilidades de escritura narrativa a través de la escritura de una historia a partir de viñetas y escritura libre de un cuento. En líneas generales, los resultados de este estudio muestran que los normolectores obtienen puntuaciones superiores a los disléxicos en producción narrativa global, aunque no se encuentran diferencias significativas entre los grupos en el uso que hacen de las distintas partes en que se estructura la narración de una historia o cuento.

Palabras clave: lectura, escritura, dislexia, normolectores, escritura narrativa.

Abstract

The objective of this study was to analyze narrative writing in dyslexics and normally achieving readers. For this purpose, a sample of Guatemalan children aged between 9 and 12 years old, from 3 to 6 grades from Elementary School was selected. Narrative writing skills were analyzed through the writing a story from one scene and free writing of a story. Overall, the results of this study showed that normally achieving readers obtained higher scores than the dyslexics in writing story production, although there were no significant differences between the groups in the use of the narrative categories used in written composition.

Key-words: reading, writing, dyslexia, normally achieving readers, narrative writing.

¹ Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España. Email: ejimenez@psicologia.rmpcorreo.com

² Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala

Introducción

En los últimos años ha aumentado el interés por el estudio de la escritura. A la hora de elaborar un texto escrito, el escritor debe tener en cuenta diversos aspectos: qué va a escribir, la forma ortográfica de las palabras que va a utilizar, la estructura del texto que va a desarrollar, la información relevante, los propósitos y las metas de ese texto, así como la perspectiva del lector (González-Seijas, 2003). Desde un planteamiento cognitivo se activan una serie de procesos cuando nos enfrentamos a la elaboración de un texto escrito: motor, sintáctico, léxico y de composición (Jiménez y Muñetón, 2002). De entre los procesos anteriormente citados, sin duda alguna, el de composición conlleva una mayor demanda cognitiva (Chanquoy, 2001; Hayes y Flower, 1980; Wong, Butler, Ficzere y Kuperis, 1996, 1997).

Para escribir bien, los estudiantes tienen que tener destrezas verbales, habilidad de organización, capacidad para presentar ideas acordes con las convenciones establecidas, una adecuada base de conocimiento y la habilidad para usar estrategias de auto monitorización que guíen el proceso escrito (Espin, Weissenburger y Benson, 2004). Según González (2003), en la composición escrita, son necesarios, al menos, tres procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión. Cada uno de estos procesos está compuesto a su vez por otros subprocesos (ver para una revisión, García e Hidalgo, 2003).

Concretamente la redacción es el proceso de mayor complejidad de la escritura porque supone cómo transmitir un mensaje, cómo influir en la mente del lector y tomar decisiones sobre lo que se escribirá, el cómo se escribirá y a quién va dirigido. Las etapas que componen el proceso de redacción son: generación de información sobre el tema que se va a escribir (de ideas, sucesos de su vida, análisis del entorno para su descripción...), organización y selección de contenidos de la memoria, organización de un plan coherente y formulación de objetivos de composición. En cuanto a la textualización: el escritor transforma las ideas que tiene en un lenguaje comprensible, construye una estructura sintáctica, busca léxicos y recupera los patrones motores. Finalmente se produce la revisión, que requiere de lectura y edición. De esta manera el autor valora lo que ha escrito, comprueba que el texto responde a lo que ha pensado y se ajusta a quien vaya dirigido (Jiménez & Muñetón, 2002).

Pero ¿qué factores favorecen que el proceso de composición se desarrolle adecuadamente y seamos capaces de realizar un texto escrito de calidad? Si nos centramos en textos narrativos, algunos autores señalan una profunda vinculación con la narración oral, argumentando que la escritura narrativa tiene su base en el desarrollo de la narración oral (Gragg y Nation, 2006; Roth, 2000). Prueba de ello son los estudios realizados con niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) cuyas dificultades en narración oral son altamente predictoras de dificultades en la escritura (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase y Kaplan, 1998).

Relación entre lectura y escritura

Durante muchos años se ha debatido sobre la relación existente entre lectura y escritura. Distintos autores han propuesto estadios o fases en el aprendizaje de la escritura a partir del desarrollo de la lectura (Ehri, 1986; Frith 1985; Gentry; 1982; o Henderson, 1981). Por ejemplo, Frith (1985) propone que la lectura y la escritura interactúan para avanzar en el aprendizaje de cada habilidad, eso sí, en fases iniciales del aprendizaje lector y escrito: fase logográfica, alfabética, ortográfica. Algunos estudios muestran que el conocimiento léxico y la lectura son predictores significativos de la narración escrita (Dockrell, Lindsay, Connelly y Mackie, 2007).

Es un hecho constatado que los buenos lectores suelen producir mejores textos escritos, lo que ocurre es que desconocemos qué aspectos concretos de la lectura pueden mediar en el proceso de composición de la escritura: ¿podría ser la adquisición de conocimientos a través de la lectura? La influencia de la lectura en aspectos como la familiaridad que se adquiere con los libros y la estructura narrativa tiene impacto en diferentes niveles de desarrollo de la escritura narrativa (Dockrell et al, 2007). Aunque, sin duda, la adquisición de un buen vocabulario a través de la lectura es una de las mayores ventajas para la escritura. Los buenos lectores disponen de una larga lista de vocabulario (Dockrell et al, 2007) y ello les beneficia a la hora de realizar una narración escrita. Por este motivo algunos autores sugieren promover el desarrollo de la escritura y aumentar el conocimiento de la misma a través de la lectura (Saddler y Graham, 2007).

A través del estudio de alumnos con pobre comprensión lectora, también se evidencia la relación entre lectura y escritura. En un estudio con niños que tenían pobre comprensión lectora, se observó que las narraciones realizadas a partir de dibujos tanto escritas como de forma oral, eran menos estructuradas y capturaban peor las ideas principales del evento. La explicación a este problema puede ser que los niños

con pobre comprensión lectora no realizan una estructura adecuada del texto, sino que se limitan a describir el contenido de cada fotografía (Gragg y Nation, 2006). La escasa presencia de marcadores en la narración refleja que simplemente se describe el contenido de cada fotografía, pero no se establece conexión causal entre los eventos de los dibujos (Bishop, 2004).

Otra evidencia es que existe una elevada tasa de comorbilidad entre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (Jiménez y Tabraue el Jaber, 2012). Esto es, se registra un mayor número de alumnos que si presentan dificultades en lectura también la suelen presentar en escritura, y, al contrario, alumnos que no presentan dificultades en lectura suelen mostrar un buen rendimiento en escritura. En cambio, es menos probable encontrar perfiles de alumnos que presentan alto rendimiento en lectura y bajo rendimiento escritura o viceversa. Generalmente, se ha encontrado una fuerte correlación a nivel léxico entre reconocimiento de palabras y escritura de palabras. Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje presentan problemas para categorizar y organizar ideas en la construcción de textos narrativos (Englert, 1990) y realizan composiciones escritas menos coherentes (Vallecorsa y Garriss, 1990). De hecho, Berninger, Nielson, Abbott, Wijsman, y Raskind (2008) demostraron que los niños disléxicos se suelen caracterizar por presentar también una falta de automatización de las habilidades de transcripción (i.e., caligrafía y ortografía) y de composición escrita.

En el trabajo que presentamos a continuación hemos analizado la producción narrativa escrita y su relación con las diferencias individuales en lectura, esto es, en dos poblaciones con diferente nivel lector. Dado que se ha demostrado que la habilidad de lectura y escritura de palabras, así como la comprensión lectora y composición escrita se predicen la una a la otra (Berninger y Abbott, 2010; Berninger, Abbott, Abbott, Graham, y Richards, 2002), nuestra predicción es que los niños con dislexia mostrarán una producción escrita más pobre y peor estructurada que los niños normolectores.

Método

Participantes

La muestra de estudio estuvo formada por un total de 556 alumnos de la ciudad de Guatemala, de colegios públicos y privados: 315 niños y 241 niñas de educación primaria de edades comprendidas entre 9 y 12 años de edad ($M = 134.5$, $DT = 16.1$). Con el fin de identificar alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura (DAL) se contrastó la información proporcionada por los profesores (basada en un criterio curricular), con criterios diagnósticos específicos (basados en la investigación psicométrica desde una perspectiva psicolingüística). En este estudio se empleó la definición operativa *dislexia* siguiendo los siguientes indicadores: (1) bajo rendimiento en test estandarizado de lectura (percentil < 25 en lectura de pseudopalabras) o un percentil ≥ 75 en tiempos de lectura de palabras o pseudopalabras; (2) bajo rendimiento académico en lectura según informe del profesor, (3) la puntuación en CI > 75 con el fin de excluir déficit intelectual (Siegel y Ryan, 1989). Los criterios de selección para los niños normolectores fueron: percentil ≥ 50 en comprensión lectora de un texto narrativo y otro expositivo; y el criterio del profesor. Se excluyeron aquellos niños con problemas neurológicos o déficit sensorial, psíquico o motor. Como resultado de la aplicación de estos criterios la muestra quedó distribuida de la siguiente manera: alumnos de tercer grado, 30 disléxicos (21 niños y 9 niñas) y 75 normolectores (46 niños y 29 niñas), alumnos de cuarto grado: 26 disléxicos (12 niños y 14 niñas) y 33 normolectores (14 niños y 19 niñas), alumnos de quinto grado: 11 disléxicos (6 niños y 5 niñas), y 27 normolectores (15 niños y 12 niñas), alumnos de sexto grado: 29 disléxicos (14 niños y 15 niñas), y 39 normolectores (21 niños y 18 niñas). Por tanto, a través de los resultados psicométricos y el criterio del profesor se seleccionó una muestra total de 270 alumnos (96 disléxicos y 174 normolectores) basada en la opinión del profesor y criterio psicométrico.

Materiales

Factor "g" de Cattell y Cattell (1989). Se trata de un test estandarizado para evaluar la inteligencia no verbal. Se aplicó la escala 2 (forma A) para escolares de 8 a 14 años.

Cuestionario para la detección de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo (CUDEA) (Artiles y Jiménez, 2011). Para cumplimentar este cuestionario el profesorado tutor del escolar debía poner una "X" en la casilla correspondiente, entendiendo que "6" corresponde a "totalmente de acuerdo" con el aspecto que menciona y que "1" corresponde a "nada de acuerdo" con ese aspecto. El grado de acuerdo manifestado se refiere a la frecuencia con la que el alumno manifiesta dificultades en diferentes habilidades de lectura (i.e., descodificación,

comprensión lectora). El coeficiente α de fiabilidad para la escala correspondiente al área de lectura fue de .97.

Batería de Evaluación de los procesos lectores PROLEC (Cuetos, Rodríguez, Ruano, y Arribas, 2007). Esta prueba incluye diferentes subpruebas de lectura. Se administraron solamente los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras. Estos subtests requieren la correcta identificación de 30 palabras y 30 pseudopalabras con diferentes estructuras lingüísticas. La puntuación total se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. También se tiene en cuenta el tiempo invertido en lectura de palabras y pseudopalabras.

SICOLE-R (Jiménez et al, 2006) es una Batería multimedia para evaluar los procesos cognitivos en lectura, e incluyó una versión adaptada a las características culturales y diferencias lingüísticas de la muestra de Guatemala. Incluye 10 módulos, aunque sólo se tuvo en cuenta las siguientes pruebas en la presente investigación:

Naming de palabras y pseudopalabras. En la tarea de nombrado se le pide al niño que lea en voz alta, lo más rápido posible los estímulos verbales que se presentan uno a uno en la pantalla del ordenador. La secuencia de administración es la siguiente: pantalla en blanco (200 ms), sonido que avisa al niño que aparecerá el siguiente estímulo, presentación de la palabra o pseudopalabra enmarcada en un rectángulo en el centro de la pantalla. En total, el tiempo entre estímulos es de 2000 ms. El ordenador graba la respuesta y registra el tiempo de latencia (TL) ante cada estímulo, esto es, el tiempo que transcurre desde que aparece la palabra o pseudopalabra en la pantalla hasta que el niño comienza la lectura. Se presentan dos bloques de estímulos, uno formado por 32 palabras familiares y otro por 48 pseudopalabras, aleatorizando el orden de presentación de los estímulos dentro de los bloques para cada niño. El coeficiente α de fiabilidad para los tiempos de latencia en palabras y pseudopalabras fue de .89 y .91 respectivamente.

Comprensión de textos. La tarea del niño consiste en leer una pequeña historia (64 palabras) y 5 preguntas que deben contestar después de la lectura, obteniendo una puntuación total de respuestas correctas. La prueba computarizada de comprensión lectora tiene un α de Cronbach .63.

Batería PROESCRI (Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura) (Artiles y Jiménez, 2005). Se aplicó una versión adaptada a las características culturales y diferencias lingüísticas de la muestra de Guatemala. Esta prueba comprende un total de 15 tareas de diferente complejidad, aunque solo se utilizaron para la presente investigación las siguientes subpruebas:

Escribir una historia partiendo de varias viñetas: Esta tarea forma parte de la Batería PROESCRI, perteneciente a los procesos de composición escrita. Se trata de comprobar la capacidad de redactar un escrito narrativo, cuando existe un apoyo como las viñetas. Se le presenta al niño cuatro viñetas en una misma hoja, y se le dice: "mira estos dibujos y piensa en lo que le pasó al niño y luego escríbelo debajo, tienes que escribir un pequeño cuento o historia sobre lo que pasó en esos dibujos". Se realiza un análisis de la estructura de los textos narrativos, siguiendo la gramática propuesta por Stein y Glenn (1979) para la narración de cuentos: cuándo sucede la historia (ubica temporalmente las acciones del cuento o narración: "érase una vez...; después de las vacaciones de verano...; el otro día por la mañana..."), dónde sucede la historia (menciona el lugar donde se desarrolla la acción: en un pueblo, en el colegio...), personajes que intervienen en la historia (nombra a algún personajes que realiza una acción), suceso inicial (alguna frase o expresión que indique la causa o razones por las que ocurren cosas posteriormente "Le dijeron que tenía que levantarse para ir al colegio...."), cómo se resuelve el problema (se refiere a las acciones que emprendieron o que realizan los personajes para resolver un problema previamente planteado), respuesta interna (algunos de los personajes manifiestan o se le atribuyen estados de ánimos, quejas, deseos... sólo se valora el principio e intermedio del desarrollo de la historia), ejecución (cuando el personaje va realizando distintas acciones diferentes a las anteriores... desayunó mucho, caminó al colegio...) reacción de los personajes al final de la historia (cómo reaccionan los personajes ante los cambios que se producen: estaba contento en clase....) Qué sucede al final de la historia (se valora cuando el niño explicita el final o terminación de la historia). Se anota un 1 punto cuando esta presente en el escrito cada indicador anteriormente citado, y un cero si no lo está, obteniendo una puntuación total para esta tarea. El coeficiente α de fiabilidad es .63

Escritura de un cuento: Esta tarea forma parte de la Batería PROESCRI perteneciente a los procesos de composición escrita. Se trata de comprobar la capacidad de redacción de un texto narrativo, analizando los mismos componentes del cuento que se analizaron en la tarea anterior con viñetas y siguiendo el mismo sistema de puntuación. El coeficiente α de fiabilidad para esta tarea es .67

Procedimiento

Participaron profesores de Guatemala en entrevistas semi-estructurada elaborada para la detección de dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Cada profesor recibió información sobre cómo identificar niños con problemas de aprendizaje en lectura, a partir de la realización y puntuación de dicha entrevista. De esta manera se seleccionó una muestra de estudiantes para evaluar, aunque se administraron todas las pruebas a todos los estudiantes. Luego 6 psicólogos experimentados administraron las pruebas a todos los niños (durante 4 sesiones) realizando varios ejemplos para que los niños entendieran bien las instrucciones. Se administró la prueba de inteligencia de forma colectiva. La prueba de lectura (a través de la Batería Multimedia SICOLE – R) se aplicó de manera individual en dos sesiones de 45 - 50 minutos cada una. En relación a la escritura, la Batería PROESCRI, se administró de manera colectiva con una duración entre 2 y 3 sesiones de 45 minutos cada una.

Resultados

Se llevó a cabo un análisis de varianza ANOVA mediante el modelo lineal general, donde se utilizó como factor fijo el nivel lector (disléxico vs. normolector), como variables dependientes las puntuaciones totales en cada tarea de composición escrita (i.e., escritura de una historia a partir de viñetas, y escritura de un cuento), y la edad como covariable.

Luego se realizó un análisis multivariado MANOVA mediante el modelo lineal general donde se utilizó como factor fijo el nivel lector (disléxico vs. normolector), y como variables dependientes las puntuaciones de cada una de las categorías analizadas de una historia o cuento correspondientes a cada tarea de escritura y la edad como covariable.

Escribir una historia partiendo de varias viñetas:

El análisis de varianza mostró diferencias significativas en función del nivel lector $F(1, 190) = 5.67; p < .05; h^2 = .029$. Esto significa que los normolectores mostraban un rendimiento superior a los disléxicos en la escritura de una historia partiendo de varias viñetas.

Escritura de un cuento

El análisis de varianza mostró diferencias significativas en función del nivel lector $F(1, 186) = 6.05; p < .05; h^2 = .032$. Esto significa que los normolectores obtuvieron puntuaciones superiores a los disléxicos en la tarea de escribir un cuento.

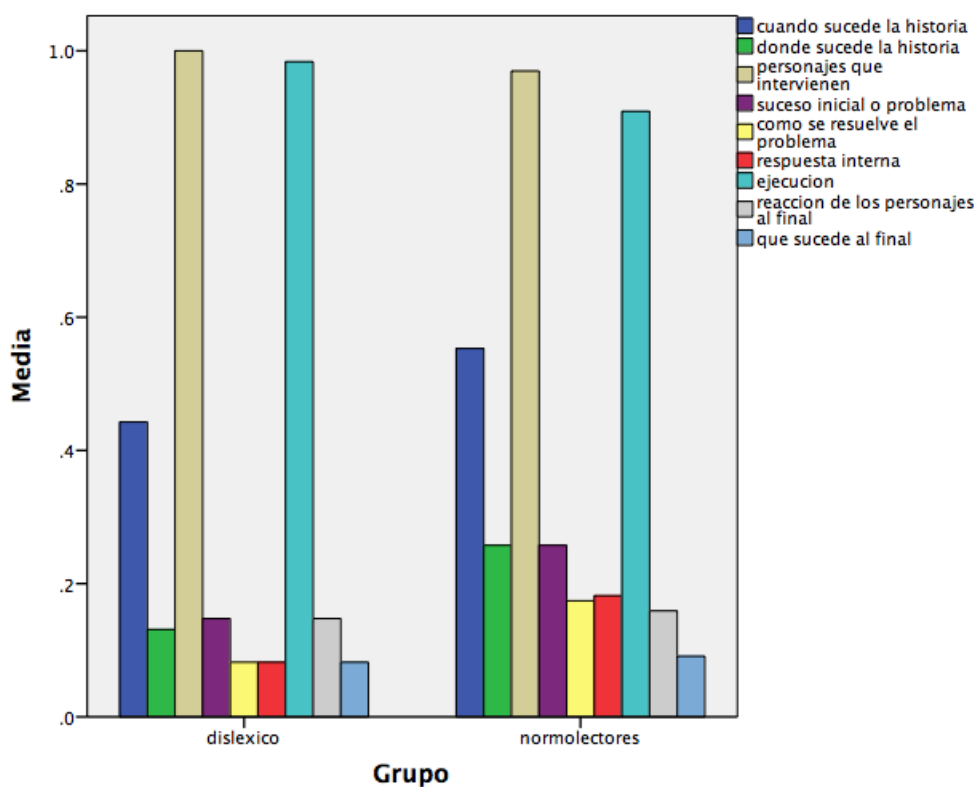
Escribir una historia partiendo de varias viñetas

El análisis multivariado se llevó a cabo a través de las puntuaciones de cada de las categorías analizadas de la historia o cuento: *cuándo sucede la historia, dónde sucede, personajes que intervienen, suceso inicial, cómo se resuelve el problema, respuesta interna, ejecución, reacción de los personajes, qué sucede al final*. No se encontraron diferencias significativas en función del nivel lector (disléxicos y normolectores) $F(9, 182) = 1.67; p = .09; h^2 = .07$. La Tabla 1 recoge las medias y desviaciones típicas para las distintas categorías analizadas en la tarea escritura de una historia con apoyo de viñetas para cada uno de los grupos (ver Figura 1).

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de los componentes analizados en la escritura de una historia con apoyo de viñetas en función del nivel lector

		Grupo		
		Disléxico	Normolector	Total
Cuando sucede la historia	M	.44	.55	.52
	DT	.50	.50	.50
Donde sucede la historia	M	.13	.26	.22
	DT	.34	.44	.41
Personajes que intervienen	M	1.00	.97	.98
	DT	.00	.17	.14
Suceso inicial o problema	M	.15	.26	.22
	DT	.36	.44	.42
Como se resuelve el problema	M	.08	.17	.15
	DT	.28	.38	.35
Respuesta interna	M	.08	.18	.15
	DT	.28	.39	.36
Ejecución	M	.98	.91	.93
	DT	.13	.29	.25
Reacción de los personajes	M	.15	.16	.16
	DT	.36	.37	.36
Que sucede al final	M	.08	.09	.09
	DT	.28	.29	.28
Total	M	3.10	3.55	3.41
	DT	1.25	1.44	1.40

Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en cada una de las categorías analizadas en la escritura de una historia con apoyo de viñetas



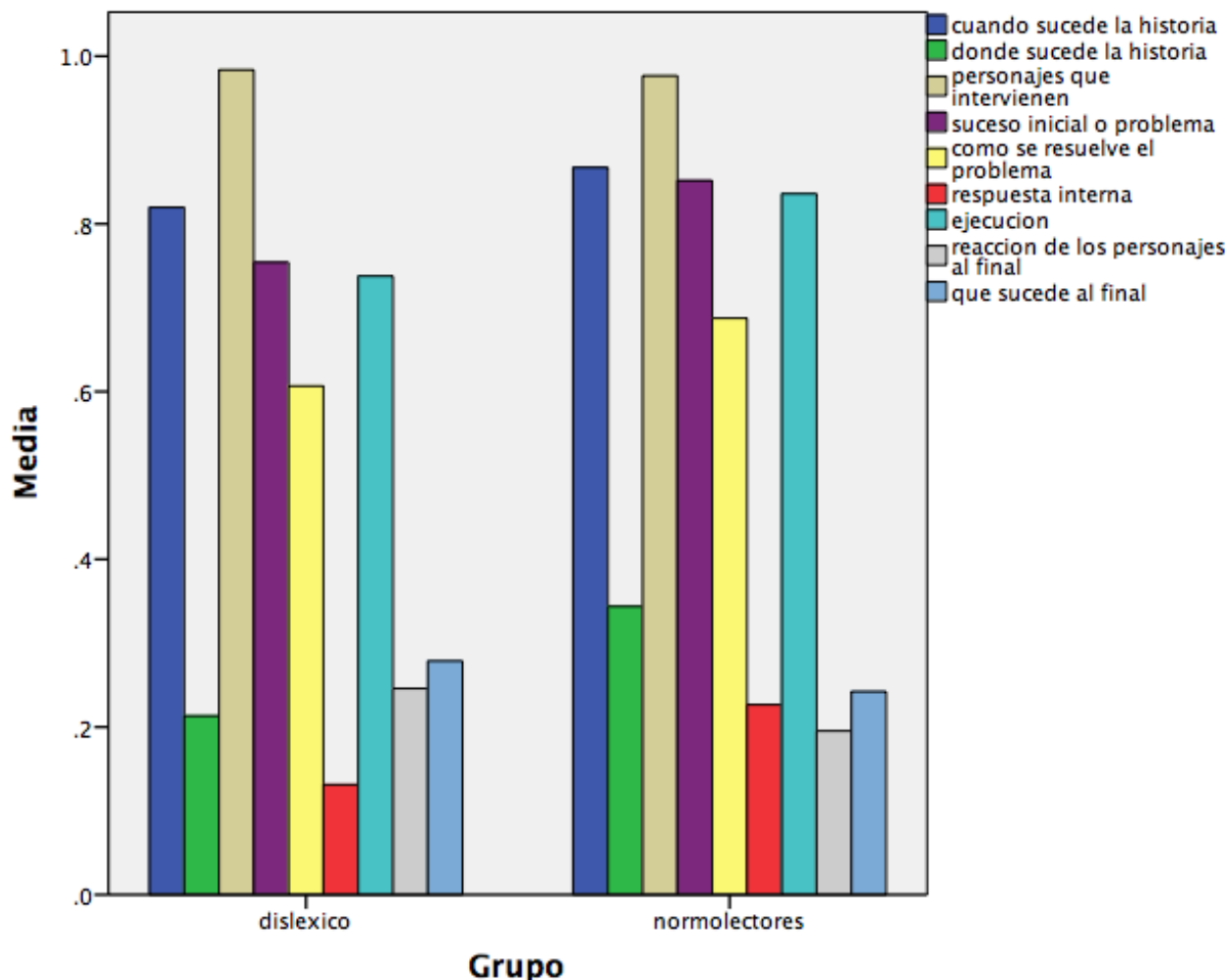
Escritura de un cuento

Se realizó un análisis multivariado de las puntuaciones de cada una de las categorías analizadas de la historia o cuento: *cuándo sucede la historia, dónde sucede, personajes que intervienen, suceso inicial, cómo se resuelve el problema, respuesta interna, ejecución, reacción de los personajes, qué sucede al final*. No se encontraron diferencias significativas en función del nivel lector (disléxicos y normolectores) en ninguna de las categorías analizadas $F(9, 178) = 1.88$; $p = .057$; $h^2 = .087$, aunque se puede observar una ligera tendencia a favor de la hipótesis alternativa pero no se alcanzó de nivel de significación estadística convencional. La Tabla 2 recoge las medias y desviaciones típicas para los distintos componentes analizados en la tarea escritura de un cuento para cada uno de los grupos (ver Figura 2).

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los componentes analizados en la escritura de un cuento en función del nivel lector

		Grupo		
		Disléxico	Normolector	Total
Cuando sucede la historia	M	.82	.87	.85
	DT	.39	.34	.36
Donde sucede la historia	M	.21	.34	.30
	DT	.41	.48	.46
Personajes que intervienen	M	.98	.98	.98
	DT	.13	.15	.14
Suceso inicial o problema	M	.75	.85	.82
	DT	.43	.36	.39
Como se resuelve el problema	M	.61	.69	.66
	DT	.49	.47	.47
Respuesta interna	M	.13	.23	.20
	DT	.34	.42	.40
Ejecución	M	.74	.84	.80
	DT	.44	.37	.40
Reacción de los personajes	M	.25	.20	.21
	DT	.43	.40	.41
Que sucede al final	M	.28	.24	.25
	DT	.45	.43	.44
Total	M	4.75	5.25	5.09
	DT	1.66	1.58	1.62

Figura 2. Representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas por los grupos en cada una de las categorías analizadas en la escritura de un cuento



Discusión

Nuestra predicción era que el nivel lector de los escolares determinaría diferentes resultados en la escritura narrativa, concretamente que los disléxicos tendrían peor rendimiento que los normolectores en la narración de un cuento y la escritura de una historia a partir de viñetas. Este resultado apoyaría aquellos hallazgos que tienden a confirmar que la habilidad de lectura y escritura de palabras, así como la comprensión lectora y composición escrita se predicen la una a la otra (Berninger y Abbott, 2010; Berninger, Abbott, Abbott, Graham, y Richards, 2002). Dado que se ha demostrado que los normolectores producen mejores textos escritos, esto podría ser debido a que la habilidad narrativa en la escritura recibe influencia de la lectura, esto es, a medida que leemos, nos familiarizamos con una estructura narrativa (Dockrell, et al, 2007).

Cuando analizamos con detenimiento cada uno de los componentes o partes en que se estructura la narración escrita de una historia a través de viñetas, observamos que los normolectores obtienen mayor puntuación que los disléxicos en siete componentes: *cuándo sucede la historia, dónde sucede la historia, suceso inicial, cómo se resuelve el problema, respuesta interna, reacción de los personajes, qué sucede al final*. Sin embargo, las puntuaciones alcanzadas no han sido significativas y, por lo tanto, no podemos afirmar que algún componente sea determinante a la hora de diferenciar la producción escrita de disléxicos y normolectores. En cuanto a los componentes o partes de la narración escrita de un cuento observamos que los normolectores obtienen mayor puntuación que los disléxicos en seis componentes: *cuándo sucede la historia, dónde sucede la historia, suceso inicial o problema, cómo se resuelve el problema, respuesta interna, ejecución*. Aunque no se alcanzó el nivel de significación estadística convencional.

Las dificultades encontradas en la escritura de un cuento podrían evidenciar en el caso de los disléxicos, dificultades mayores que en la narración de una historieta a través de viñetas. El apoyo visual con dibujos podría facilitar en cierta medida el uso de algunos componentes de la narración escrita, sin embargo, los resultados encontrados no parecen apoyar esto último.

Estos resultados pueden ser muy útiles de cara a diversos programas de intervención, ya que nos muestra la estrecha relación existente entre escritura narrativa y lectura, sin embargo, está aún por determinar qué aspectos concretos de la lectura pueden mediar en la escritura: el mayor conocimiento de la estructura narrativa o un mayor conocimiento y adquisición de vocabulario.

Es sabido que las dificultades lectoras encontradas en disléxicos, tiene un efecto claro en el desarrollo de la comprensión lectora, aunque esta última no está incluida como criterio diagnóstico. La presencia de numerosos errores durante la lectura (i.e., rectificaciones, regresiones, sustituciones) puede llegar a entorpecer los procesos de comprensión y, por tanto, dificultan la adquisición de un nuevo vocabulario, así como el conocimiento de las estructuras textuales.

A partir de estos resultados se pueden extraer diversas implicaciones educativas: en primer lugar, los programas específicos de intervención en dislexia deberían estar orientados a mejorar tanto procesos implicados en lectura, como en escritura narrativa; en segundo lugar, teniendo en cuenta que resulta esperable un peor rendimiento en tareas de narración escrita en niños disléxicos, la evaluación curricular deberá contemplar este tipo de necesidades específicas de apoyo educativo. Y, en tercer lugar, se ha obtenido peores resultados en los diversos componentes o partes que conforman la narración, pero no podemos determinar un solo componente causante de las bajas puntuaciones. Este punto se plantea especialmente interesante de cara a futuras líneas de investigación, a través de la implementación de programas instruccionales orientados a mejorar la habilidad narrativa de los niños con dislexia.

Agradecimientos

La preparación de este manuscrito ha sido posible gracias a la ayuda de la Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica (AECI). Programa PCI-Intercampus Ref.: A/3877/05, y de la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la información, ProID20100030 del Gobierno de Canarias, siendo el IP el primer autor.

Referencias

- Artiles, C., & Jiménez, J. E. (2005). PROESCRI: *Una prueba de evaluación de los procesos de escritura*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, C. & Jiménez, J.E. (2011). *Cuestionario para la detección de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo*. En Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa del Gobierno de Canarias. Guía para la detección temprana de discapacidades y dificultades de aprendizaje. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Discourse-level oral language, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102, 635-651.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56.
- Berninger, V. W., Nielson, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46, 1-21.
- Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, reception and recall of narrative instrument (ERRNI)*. Londres: Psychological Corporation.
- Cattell, R. B., & Cattell, A. K. S. (1989). *Test de Factor "g". Escala 1 and 2*. (Cordero, De la Cruz, & Seisdedos, Trans.). Madrid: T.E.A. Ediciones (Original work published 1950).
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41
- Cuetos, F., Rodríguez, B., y Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V. & Mackie, C. (2007) *Constraints in the Production of Written Text in Children with specific language impairments*. *Council for Exceptional Children*, 73, 147-164.
- Ehri, L C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read words. En M. L Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in developmental and behavioral pediatrics*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Englert, C.S. (1990). Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction. En T.E. Scruggs & B.Y.L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 186-223). Nueva York: Springer-Verlag.
- Espin, C.A., Weissenburger, J.W. & Benson, B.J. (2004) *Assessing the writing performance of students in special education*. *Exceptionality*, 12, 55-66.
- Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69- 81.
- García, J.N. & Hidalgo, R. (2003) Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15, 41-48.
- Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- González, R. (2003) *Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE*. *Psicothema*, 15, 458-463.
- González-Seijas, R.M. (2003). *Propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con DAE*. *Psicothema*, 15, 458-463.
- Gragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26, 55-72

- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Henderson, E. H. (1981). *Learning to read and spell*. DeKalb: Northern Illinois Press.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estevez, A., García, A. I., García, E., ... & Rodrigo, M. (2006). SICOLE-R: *Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J. E. & Muñetón, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje en escritura: Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Jiménez, J.E. & Tabraue el Jaber, Mª de la Luz (2012). Comorbilidad con otros trastornos del aprendizaje: dislexia y disgrafía. En J.E. Jiménez (Coord.). *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 119-136). Madrid: Pirámide.
- Roth, F. P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing difficulties. *Top Lang Disord*, 20, 15-28.
- Saddler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 231-247.
- Stein, N.L., & Glen, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stothard, S.W., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B., & Kaplan, C. (1998). Language impaired pre-schoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41, 407-418.
- Vallecorsa, A.L., & Garriss, E. (1990). Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 57, 48-56.
- Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzer, S.A. & Kuperis, S. (1996). Teaching students with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 197-212.
- Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzer, S.A. & Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise contrast essays. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12, 2-15.