

Compresión lectora del cuento: cómo mejorarla en estudiantes con dificultades de aprendizaje



Improving the reading comprehension of stories in students with learning disabilities

Martha Esperanza Méndez León

marthamendez@gmail.com

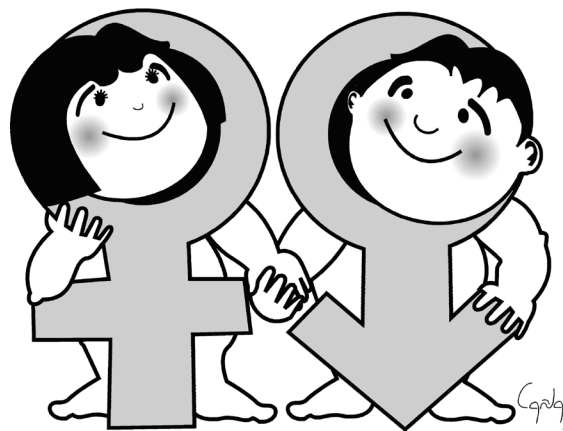
Universidad de Los Andes

Núcleo Universitario Rafael Rangel

Trujillo, estado Trujillo. Venezuela

Artículo recibido: 10/12/2017

Aceptado para publicación: 27/02/2018



Resumen

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan problemas en su comprensión lectora y requieren la enseñanza explícita de estrategias que faciliten este proceso. Por tal motivo, este artículo tiene un doble propósito: Primero, sobre la base de diversas investigaciones, describir (a) la estructura del cuento, (b) su aliado, el mapa del cuento, y (c) la autopregunta [realización de preguntas a sí mismo(a)], tres estrategias que mejoran la comprensión lectora de dicho texto narrativo en esta población. Segundo, ofrecer una guía práctica para enseñarlas a estos estudiantes en educación primaria. Finalmente, se recomienda elaborar, sobre el apoyo de estudios, una guía práctica para atender la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes con dificultades de aprendizaje en educación secundaria.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, comprensión lectora, estructura del cuento, mapa del cuento, autopregunta.

Abstract

Students with learning disabilities show difficulties in reading comprehension and require explicit instruction in strategies that facilitate this process. For this reason, this article has a double purpose: First, based on diverse research, to describe the (a) story grammar, (b) its allied, the story mapping, and (c) self-questioning, three strategies that improve reading comprehension of stories in children with learning disabilities. Second, a practical guide for teaching the three strategies to these students at elementary level is offered. Finally, based on supporting studies, to elaborate a practical guide to deal with the reading comprehension of narrative texts to students with learning disabilities at secondary level is recommended.

Keywords: Learning disabilities, reading comprehension, story grammar, story mapping, self-questioning.

Introducción

Cuando se aborda el proceso de la lectura, la decodificación y la comprensión lectora son dos áreas de importancia fundamental. La decodificación radica en la identificación del símbolo escrito, a través de la conexión entre el sonido (fonema) y su representación gráfica (grafema) (Lerner, 1997; Muñoz-Valenzuela, 2008). La comprensión, por su parte, consiste en entender el texto, construir su significado a partir de lo que se lee (Tapia, 2005) para lo cual se utilizan una serie de complejos procesos cognitivos como son la recuperación de la información en la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo, la realización de inferencias, el monitoreo de la comprensión en sí durante la actividad de la lectura y la inhibición o supresión de material no importante (Canet-Juric, Urquijo & Richard's, 2009).

Estudios señalan que los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) presentan serios problemas para leer relacionados con la decodificación, la comprensión lectora, o inclusive ambos procesos (Aaron, Joshi, Gooden & Bentum, 2008). En esta comprensión, las dificultades incluyen desde el uso del conocimiento previo, hasta ineficiente utilización de estrategias y habilidades metacognitivas, pasando por escaso vocabulario, pobre decodificación y reconocimiento de palabras, poca fluidez en la lectura, y limitado entendimiento sobre los patrones de los diferentes textos (Graham & Bellert, 2007/2008).

En una revisión de investigaciones realizadas por un período de 20 años sobre la comprensión lectora se concluyó que, en estos estudiantes, más que hablar de deficiencias se debe plantear ineficiencias (concretamente inhabilidad) en el manejo de las herramientas cognitivas que intervienen en el procesamiento de la información. (Gersten, Fuchs, William & Baker, 2001). Se tiene, por ejemplo, el caso del monitoreo proceso cognitivo que, en el caso de la lectura, se refiere a la capacidad de evaluar y regular la comprensión que se está teniendo en la lectura de un texto (Baker, 1989). En el caso de niños y niñas con problemas de comprensión lectora, investigaciones han determinado que, cuando tienen que identificar errores, no identifican las inconsistencias internas en el texto (Ehrilch, Remond & Terdiew, citado por Canet-Juric et al., 2009).

La comprensión lectora es esencial para el aprendizaje de diferentes disciplinas en el ámbito escolar : desde las que abordan temas sociales hasta las matemáticas y, por lo tanto, para el desempeño general de los estudiantes, esto sin contar el papel que juega en la autoeducación y, por lo tanto, en el acceso a una gran gama de información (Dias, Montiel & Seabra, 2015; Grünke, Wilbert & Stegemann, 2013). Su importancia, además, no se queda aquí: cuando nos dirigimos al campo laboral, la mayoría de los trabajos tienen, de una u otra forma, un componente de lectura, por lo que este tipo de comprensión juega también un rol crucial en este sector.

Todos los aspectos señalados anteriormente indican la necesidad de trabajar la comprensión lectora en los estudiantes con DA. Y uno de los puntos fundamentales en el cual coinciden la mayoría de las investigaciones sobre la lectura en estos estudiantes es que se les debe ofrecer una enseñanza explícita de estrategias que les permitan desarrollar y mejorar dicha comprensión.

En relación al cuento, Barrera Linares (1997) explica que es un tipo de género narrativo breve (el género narrativo también incluye la novela, por ejemplo) en el cual, el escritor tiene la intención de producir una “impresión momentánea e impactante” (p. 34) Este tipo de narración tiene peso específico tanto en el ámbito escolar como en las relaciones sociales (Hayward & Schneider, 2000), de allí la necesidad de que los estudiantes con DA logren entender su contenido y estructura apropiadamente. Sin embargo, al comparárseles con estudiantes sin DA, los estudiantes con DA o no desarrollan el esquema de la prosa narrativa o lo hacen muy lentamente (Gersten et al., 2001; Stetter & Hughes, 2010) de allí que necesitan una instrucción expresa y directa, que les facilite su procesamiento.

Para la enseñanza de cuentos existe la estrategia que se conoce como la estructura del cuento (story grammar, en inglés) en combinación con su representación a través de un organizador gráfico conocido como mapa del

cuento (story mapping, en inglés) las cuales han mostrado ser efectivas para mejorar la comprensión de textos narrativos en estudiantes con problemas de lectura y estudiantes con DA (Alves, Kennedy, Brown & Solis, 2015; Boulineau, Fore III, Hagan-Burke & Burke, 2004; Gersten et al., 2001, Mastropieri & Scruggs, 1997). Mas aún, Los estudiantes sin DA también se benefician con este tipo de estrategias ya que les permite mejorar su comprensión lectora de este género narrativo por lo que no hay impedimento alguno para su aplicación en el sistema educativo regular (Swanson & De La Paz, 1998).

El realizarse preguntas también ha resultado en una mejoría significativa en cuanto al desempeño de la comprensión lectora en estudiantes con DA (Graham & Bellert, 2007/2008; Mastropieri & Scruggs, 1997). Esta estrategia tiene la ventaja de que puede usarse para el enriquecimiento de casi todo tipo de actividad relacionada con la comprensión de lo que se lee, por lo tanto, si se le combina con la composición del cuento, los docentes tendrán un método de enseñanza poderoso para facilitar la comprensión lectora en niños y niñas con DA.

Sobre la base de lo expuesto anteriormente, este artículo tiene un doble propósito: (a) describir la estructura del cuento, su aliado el mapa del cuento y la autopregunta [realización de preguntas a sí mismo(a)] como estrategias que permiten mejorar la comprensión lectora de este tipo de género narrativo en estudiantes con DA en educación primaria, y (b) ofrecer una guía práctica para aplicar dichas estrategias en el aula de clase.

1. La estructura y el mapa del cuento

1.1. La estructura del cuento

Consiste en la identificación y descripción de las partes de un cuento y cómo se organiza y relacionan entre ellos (Amer, 1992). Dimino, Gersten, Carnine & Blake (1990) señalan que este término tiene su origen en estudios realizados por antropólogos en los períodos tempranos del siglo XX quienes observaron que, independientemente de la cultura y la edad, las personas utilizaban un patrón similar cuando contaban o repetían historias o cuentos que habían leído o escuchado. Para estos autores, los componentes de un cuento son los siguientes: el personaje principal y personajes importantes, las reacciones de los personajes, el problema o conflicto, los intentos o acciones para la solución, la solución, el giro o complicación al final de la historia y el tema (qué quiere decir o enseñanza del autor).

Dentro de la variedad de propuestas sobre estos elementos, y entre las más recientes, se encuentra la de Alves et al. (2015), la cual se expone a continuación: El o los personajes, el ambiente (se subdivide en lugar y tiempo), el problema, la solución y los eventos. Sintetizando, se puede afirmar que los aspectos básicos de un cuento son el ambiente (lugar y tiempo), los personajes, un problema, acciones para resolverlo y la solución.

En la década de los 80, investigaciones que se realizaron sobre la enseñanza de la estructura del cuento a estudiantes que mostraba bajo rendimiento en la lectura o presentaban necesidades educativas especiales, utilizaron la elaboración de preguntas como principal procedimiento. Idol (1987) hace referencia a varios estudios cuya base fueron interrogantes tales como ¿dónde se desarrolló la historia?, ¿quiénes son los principales personajes?, ¿cuál es el problema?. Por ejemplo in 1984, Short & Ryan realizaron un estudio en el cual a los estudiantes se les solicitó que se hicieran preguntas a medida que realizaban la lectura del cuento y subrayaran la respuesta en el mismo texto. A este esquema que se extraía a través de preguntas, y ampliando el trabajo realizado por varios investigadores previos, Pearson (citado por Idol & Croll, 1987) lo representó en un gráfico que se conoce como el mapa del cuento.

1.2. El mapa del cuento

Se define como un organizador gráfico que incluye los elementos del cuento en forma de subtítulos (Swanson y De La Paz, 1998). La función de este mapa es dirigir al lector, de manera rápida, hacia la identificación de los puntos claves de un cuento y escribirlos en los espacios en blanco que conforman el gráfico (Boulineau

et al., 2004). En uno de los trabajos clásicos sobre este organizador, Idol (1987) indicó que el mapa permitía establecer las interrelaciones que existían entre los componentes, y presentó un gráfico compuesto por varios rectángulos, unidos por flechas que señalaban, en orden descendente, la relación entre los siguientes elementos: (a) el escenario o ambiente, situado en la parte superior y compuesto por tres puntos: personajes, el tiempo y el lugar, (b) el problema, (c) la meta u objetivo, (d) la acción y, por último (d) el resultado (Para la representación gráfica, ver Idol, 1987; Idol & Croll, 1987).

Existen diferentes versiones sobre el mapa del cuento y entre las más recientes se encuentran la de Boulineau et al., 2004; y la de Grünker et al., 2013). Su elaboración depende de varios factores, entre ellos la edad o el problema específico del estudiante al cual va dirigido. Así, en un estudio realizado en el año 1989, Newby, Caldwell & Recht utilizaron tarjetas con dibujos que representaban las partes del cuento (no utilizaron palabras) para crear este organizador gráfico para niños y niñas de entre 8 a 10 años de edad con dislexia disfonética o auditiva.

Finalmente, esta noción de determinar el esquema subyacente en este tipo de género narrativo por medio de la identificación de los elementos comunes en todo cuento para así lograr su comprensión al leerlos, ha tenido tal importancia en el campo de las dificultades de aprendizaje que se tomó prestado para la enseñanza de solución de problemas a niños y niñas en riesgo o con dificultades específicas para las matemáticas (Xing, Wiles & Ling, 2008)

1.3. La Autopregunta

La realización de preguntas a sí mismo(a) es una de las técnicas que ha mostrado mayor efectividad para mejorar la comprensión lectora (Joseph, Alber-Morgan, Cullen & Rouse, 2015). Una buena pregunta ayuda al estudiante a enfocarse en los elementos importantes del texto (Swanson & De La Paz, 1998).

Rouse, Alber-Morgan, Cullen & Sawyer (2014) clasifican el realizar preguntas a sí mismo(a) de la siguiente manera: (a): Las preguntas que provienen de los docentes y (b) las que se originan en los mismos estudiantes. En las del primer caso, el o la docente entrega las interrogantes al estudiante o le enseña a éste estrategias para aprender a hacerse preguntas sobre aspectos específicos. Aquí, los autores incluyen interrogantes para identificar la estructura del cuento (por ej. quién es el carácter principal, dónde se realiza la historia), así como para desarrollar el mapa del cuento. En el segundo caso, el estudiante va generando sus preguntas a medida que va leyendo, aunque este tipo se realiza comúnmente con estudiantes de secundaria. En relación a esta última forma de autopregunta, Rouse et al. (2014) indican la necesidad de que el docente ofrezca una previa preparación sistemática al estudiante para que pueda realizarse interrogantes adecuadas de manera independiente.

En esto de realizar preguntas a sí mismo, Swanson & De La Paz (1998) también incluyen las que se hace el estudiante para monitorear si está llevando a cabo los pasos de una estrategia, o si los está realizando correctamente, o si estará comprendiendo lo que lee, es decir, preguntas que le permiten revisarse en el cumplimiento de una actividad. Y tomando como referencia a varias investigaciones sobre el particular, estos autores exponen algunos ejemplos sobre este tipo de interrogantes: ¿Habré respondido todas las preguntas? ¿Habré dicho lo suficiente para responder esta pregunta de manera que se entienda lo que quiero decir?.

2. Cómo Enseñar estas Estrategias

Para el proceso didáctico, esta guía tiene su fundamentación en el modelo conocido en inglés como The Self-Regulated Strategy Development [(SRSD), modelo de Desarrollo de Estrategias para la Autorregulación (DEAR), en español], desarrollado por Graham y colaboradores para enseñar a escribir a estudiantes con DA (Graham & Harris, 1993; Mason, Harris & Graham, 2011), y el cual ha mostrado también su utilidad para enseñar sobre la comprensión lectora (Hagaman, Luschen & Reid, 2010; Swanson & De La Paz, 1998) y matemáticas (Case, Harris & Graham, 1992) a estos estudiantes. Inicialmente, su creación comenzó con siete etapas y se recomendó para alumnos a partir de 4º grado. Posteriormente, se plantearon seis etapas y, ac-

tualmente, sobre la base de múltiples investigaciones, se sugiere su uso para estudiantes a partir de 3er grado. Además, se puede usar tanto en aulas regulares (donde se ha comprobado su utilidad para estudiantes con y sin DA) como en aulas especiales.

Sobre la base de Danoff, Harris & Graham(1993), Graham & Harris (1993, 1999), y Hagaman et al. (2010), a continuación se explican las etapas de este modelo:

- a. Desarrollo de habilidades previas. Consiste en identificar si los estudiantes tienen las habilidades y los conocimientos previos necesarios para beneficiarse de la estrategia que se van a trabajar. Para tal fin, se puede realizar un diagnóstico utilizando los métodos que el docente considere adecuado. Una vez realizado el análisis de dicho diagnóstico, el docente discute los resultados obtenidos con los estudiantes y les ofrece una preparación extra en caso de que sea necesario.
- b. Discusión sobre la estrategia. En esta etapa, el docente y los estudiantes tratan cuáles son las estrategias que han utilizado hasta la fecha para realizar la actividad escolar que van a trabajar. Igualmente se les informa sobre los propósitos y beneficios de lo que van a aprender. Luego se les desarrolla la estrategia. Aquí también se tratarán técnicas de autorsupervisión o monitoreo, así como otras autorregulatorias tales como autoinstrucciones, autoreforzamientos y establecimiento de metas. Además, el docente les informará sobre el uso de las expresiones verbales que se diría a ella misma para originar ideas, planificar, dirigir y continuar la actividad hasta completarla adecuadamente.
- c. Modelaje. Fase en la que el docente realiza una representación (demostración) sobre cómo utilizar la estrategia. En esta etapa es fundamental lo que se conoce como *pensar en voz alta*, procedimiento según el cual, como señalan Hagaman et al. (2010) “el instructor muestra el uso de la estrategia mientras verbaliza sus procesos de pensamiento” (p.26). Aquí, también, los estudiantes pueden generar y analizar, con la docente, las expresiones verbales que le servirán de guía y apoyo para cuando apliquen las estrategias.
- d. Memorización de la estrategia. Implica que los estudiantes memorizan los pasos y componentes de la estrategia, las expresiones verbales personalizadas de guía y apoyo, así como cualquier recurso nemónico a usar.
- e. Práctica colaborativa. En esta sección, los estudiantes practican el uso de la estrategia con apoyo del docente, hasta que los objetivos de su enseñanza se hayan alcanzado. Por supuesto, los estudiantes utilizan las técnicas de autorregulación, tales como la autoinstrucción y el autorrefuerzo planteados anteriormente, y las cuales se les motiva irlas haciendo cada vez menos verbalizadas externamente y más en su pensamiento.
- f. Práctica independiente. En esta parte, los alumnos aplican la estrategia sin apoyo del docente. Ya no debe haber un uso externalizado de las expresiones verbales que utilizaban para guiarse o apoyarse durante la realización de la actividad.

Finalmente, estas etapas son flexibles, es decir, si en algún momento es necesario revisar, repetir, combinar o eliminar alguna de ellas, se puede hacer, todo depende del estudiante (Graham & Harris, 1993,1999).

3. La Guía Práctica

A continuación se ofrece la guía para enseñar estas estrategias:

- **Población.** Se dirige a estudiantes con DA a partir del 3º grado hasta 6º grado de educación primaria. Se recomienda que los estudiantes tengan por lo menos 8 años de edad.
- **Lugar.** Se puede usar en el sistema educativo regular tanto en el salón de clase donde asisten todos los estudiantes (es decir, estudiantes sin DA y estudiantes con DA) como en el aula integrada donde los estudiantes con DA reciben atención individualizada. Su uso es, también, para instituciones educativas especiales.
- **Materiales.** Para la enseñanza de estas estrategias, el docente puede utilizar como instrumento didáctico un pizarrón, un retroproyector, un rotafolio, un video beam, o una combinación de éstos. Para los alumnos, se requieren hojas de papel con el mapa del cuento ya dibujado, otras totalmente en blanco, así como cuadernos, y lápiz.

Además del docente, los alumnos deben tener acceso directo y personal al cuento en cada sesión, ya sea por medio de ejemplares originales o reproducciones (fotocopias). Se recomiendan cuentos cortos y de diferentes tipos que se puedan leer en una sesión: cuentos de hadas, folclóricos, ficción y fábulas. Es fundamental que cada cuento presente, de forma claramente identificable, todos los componentes básicos expuestos anteriormente (es decir, lugar, tiempo, personajes, problema, acciones para resolverlo y solución). Si el docente lo considera conveniente, y particularmente para el último grado de primaria, a los estudiantes se les puede incluir el tema (qué quiere decir o cuál es la enseñanza que busca el autor). En el caso de las fábulas, por su naturaleza, existe una enseñanza o moraleja lo cual debe agregarse al mapa. Las narraciones las pueden escoger tanto los docentes como los alumnos.

- **Procedimiento.** A continuación se explica el proceso:

1. La primera etapa consiste en el desarrollo de habilidades previas. Para esto, el o la docente leerá un cuento, el cual previamente se ha entregado a los estudiantes para que sigan la lectura que el o la docente va a realizar. Una vez concluida esta lectura, el o la docente escribirá una serie de preguntas en el pizarrón o las mostrará en un rotafolio, retroproyector o video beam. El docente puede decidir si los estudiantes escribirán las preguntas y las respuestas en sus respectivos cuadernos o en una hoja en blanco. También puede entregar hojas con las preguntas impresas a los estudiantes para que éstos las respondan.

Por medio de esta actividad, el o la docente sabrá qué comprensión tienen los estudiantes sobre los componentes de un cuento, así como su capacidad para escribir ya que esto es importante para llenar el gráfico. Si un(a) estudiante tiene problemas para escribir, y si el docente considera que puede beneficiarse de las estrategias, el docente deberá ir preparado con dibujos recortados para que el o la alumna los pegue en la página donde va a responder. En relación al tipo de preguntas, se pueden utilizar: las siguientes: ¿Dónde se realizó este cuento?, ¿Cuándo ocurrió?, ¿Quiénes son los personajes principales?, ¿Hay otros personajes?, ¿Quién o quiénes?, ¿Cuál era el problema del cuento? ¿Fue difícil solucionar el problema? Explique. Si se solucionó el problema ¿Cómo se hizo? , ¿Qué aprendió Ud. de la lectura de este cuento?, ¿Podría Ud. pensar en otro final para este cuento? (Alves et al., 2015; Idol, 1987),

2. En la segunda etapa, discusión de la estrategia, una vez evaluado el diagnóstico, el o la docente y los alumnos tratarán los resultados obtenidos, el porqué de los mismos y su relación con las estrategias que vienen usando hasta este momento. Luego, se les informa a los estudiantes que se les enseñará las estrategias estructura y mapa del cuento de manera combinada.

Se comienza la enseñanza detallada de las estrategias. El o la docente muestra el mapa con la estructura del cuento, es decir, el gráfico con los componentes como subtítulos (ver gráfico 1) a los estudiantes con un video beam, un rotafolio, un retroproyector o una hoja de papel grande sobre el pizarrón. El docente introduce (se recomienda exponer el gráfico completo primero para que los alumnos tengan una idea general del mismo, y luego tapar los componentes e ir las descubriendo a medida que se explican) y describe cada parte del cuento, proceso en el cual puede solicitar la participación de los alumnos, de tal manera, que se intercambia información sobre lo que significa cada componente, así como ejemplos que los ilustren. En este sentido, incluirá la siguiente información:

Primero, a los alumnos se les señala la importancia de comenzar con el *título* ya que el mismo ofrece una primera idea de lo que trata la narración.

Con respecto al *ambiente* (el primer componente del mapa) conformado por el lugar y tiempo, se puede comenzar con el *lugar* el cual responde a la pregunta ¿*dónde* ocurre el cuento?. Usualmente es uno de los elementos más fáciles de identificar.

El *tiempo*, es decir el *cuándo* sucede la historia, puede presentarse como pasado, presente o futuro. También hay cuentos donde se identifica que su desarrollo es en el día o en la noche. Existen expresiones que ayudan a definir cuándo ocurrió la narración que se está leyendo: “Hace mucho, mucho, tiempo”, “en una noche muy oscura, con muy poca luna”, “en un día de verano”.

Con respecto a los *personajes*, es decir, *quiénes* intervienen en el cuento, además de la identificación del personaje principal y los secundarios, se requiere la descripción de sus características. Aquí se exponen los atributos físicos, reacciones ante los demás personajes y eventos, cómo hablan, y el vestuario. Esto permite hacer inferencias sobre la personalidad del o de los personajes y sus emociones, así como por qué se produce un problema o conflicto, las acciones que realizaron para resolverlo y el tema del cuento (Gurney y otros, 1990), este último en caso de que el docente lo haya incluido como elemento.

Es importante indicar a los estudiantes que la identificación del *problema*, con su pregunta *¿cuál es el problema?* usualmente, no se realiza de forma inmediata, sino que requiere la lectura de varias páginas. La definición del problema o conflicto ayuda también a identificar la solución (o no) del mismo (Alves et al., 2015; Dimino et al. 1990; Gurney et al. 1990) aunque no es obligatorio hacerlo de esta forma, y se puede dejar la resolución para escribirla después.

Las *acciones* que se llevaron a cabo para resolver (o no) el conflicto son componentes relativamente fáciles de definir en un cuento. La pregunta aquí es *¿Qué hacen los personajes para resolver el problema?* En el caso de la *solución*, cuya pregunta para identificarlo es *¿cómo se resuelve el problema?*, se puede escribir después de identificar las acciones, o como ya se expuso anteriormente, cuando se define el problema. Este elemento del cuento tampoco es difícil de identificar.

En esta etapa de descripción de los componentes, el o la docente explicará a los estudiantes la necesidad de supervisar cómo están haciendo la actividad, es decir, realizarse preguntas tales como *¿habré incluido todos los componentes del cuento?*, *¿me faltará algún personaje por identificar?*, *¿habré llenado los cuadros con la información correcta?*, y por lo tanto, del uso de la autopregunta. Igualmente, les hablará sobre la utilización que se hace de la autoinstrucción y del autorrefuerzo, a través de expresiones verbales que se dice uno(a) mismo(a), en su pensamiento, cuando va realizando la actividad, y que permite cumplirla bien y totalmente. Les expondrá ejemplos de las autopreguntas autoinstrucciones y autorrefuerzos que ella usualmente utiliza. También, motivará a los estudiantes para que piensen en varias expresiones, así como su utilidad. Luego de tratar sobre ellas con el o la docente, los estudiantes pueden escribirlas en sus cuadernos para memorizarlas.

Una vez concluida la explicación de las partes del cuento, docente y alumnos dialogarán sobre el para qué (propósito) de estas estrategias y su importancia. En este sentido, se debe enfatizar que este aprendizaje los ayudará a comprender mucho mejor los cuentos, y por lo tanto, responder adecuadamente preguntas que les hagan sobre ellos en su vida escolar, e inclusive, les pueden servir de guía para escribir sus propios cuentos.

3. En el modelaje, el docente demuestra el uso de las estrategias, pensando en voz alta lo que hace y piensa durante su aplicación. Para esto, escoge un cuento al cual lee en voz alta, y va parando donde consigue la información pertinente y llenando los cuadros respectivos. Los estudiantes, por su parte, deben tener consigo tanto el cuento que la docente va a leer, pues la seguirán en esta lectura, como una hoja con la estructura y el mapa del cuento dibujado o impreso donde copiarán las partes que el o la docente va llenar. A continuación un ejemplo:

Frente al pizarrón, la docente, quien ha colocado una hoja amplia con el mapa y la estructura del cuento que anteriormente han trabajado, explica a los alumnos que ella les va a mostrar, por medio de una representación, cómo utilizar estas estrategias. Para esto les va a leer el cuento que les acaba de entregar, y ellos van a seguir la lectura en voz baja o en silencio. Les dirá que va a ir llenando el mapa a medida que lee, y los alumnos copiarán en su hoja lo que se escribirá en el gráfico.

La docente empieza la lectura y el primer punto es el título. “Bueno, lo primero que tengo que leer es el título. La maestra dijo que hay que revisar primero el título para tener una idea del tema del cuento (Verbalizaciones de instrucciones a sí misma, es decir autoinstrucciones)” “Bien, el título dice “Pulgarcito” “Bueno, copiaré en el mapa, Pulgarcito, donde dice la palabra Título”(verbalización de autoinstrucción), “Ok, voy a seguir leyendo porque creo que este es el personaje principal” (verbalización de autoinstrucción). Sigue leyendo en voz alta y en la primera línea del cuento dice que hace

mucho tiempo había un niño llamado Pulgarcito, quien vivía en una casa en el bosque con su familia. La docente para la lectura y dice: „Sí este es el personaje principal ¡lo escogí bien! (verbalización de autorrefuerzo), “Ahora tengo que ver en el mapa donde se coloca el personaje principal para escribirlo allí” (Verbalización de autoinstrucción).

Luego de escribir lo del personaje principal, la docente vuelve al cuento y comenta: “Aquí dice que hace mucho tiempo había un niño llamado Pulgarcito, quien vivía en una casa en el bosque con su familia. “Ajá este es el lugar donde vive, bien buscaré en el gráfico donde dice Lugar (Verbalización de autoinstrucción). “Ya lo encontré y voy a escribir lo que aparece en el cuento, casa en el bosque” (verbalización de autoinstrucción). Y continúa la docente: “Pero también dice que hace mucho tiempo. Entonces, esto va donde dice Tiempo en el mapa (verbalización de autoinstrucción). Luego se dice a sí misma: ¡Fantástico, ya encontré varias cosas! (verbalización de autorrefuerzo). “Ahora ¿cuáles son los puntos que ya he llenado? (verbalización de autopregunta?” Revisa y se dice: “OK todavía me faltan más puntos, pero no me voy a apurar, quiero hacer un buen trabajo” (verbalización de autoinstrucción). La docente continúa la representación...

Se recomienda hacer varias sesiones de modelaje, cada una con un nuevo cuento. Igualmente, se sugiere que, si bien, el o la docente tiene la dirección de esta actividad, se permita la participación de los estudiantes a lo largo de su realización. Aquí, además, los alumnos van llenando sus mapas a medida que siguen al docente.

4. Después de la fase del modelaje, los estudiantes tienen que memorizar tanto la estructura como el mapa del cuento, a tal punto, que puedan reproducir los subtítulos y el gráfico que conforman el mapa del cuento, totalmente, con 100% de fidelidad, y que el o la docente desarrolló en la tercera etapa. Este requerimiento también aplica para las expresiones verbales personalizadas que ellos desarrollaron para utilizarlas en estas actividades de comprensión lectora del cuento. Se sugiere, por lo tanto, que los alumnos se lleven el aprendizaje de memoria de estas estrategias como tareas para sus casas.
5. Durante la etapa de la práctica guiada, los alumnos, tomando turnos, leen el mismo cuento en voz alta, y apoyándose unos con otros, van identificando y llenando el mapa del cuento. Si es necesario, el docente aclara dudas, vuelve a explicar algún punto, es decir, se mantiene como soporte. Similar a la etapa del modelaje, se recomienda la realización de varias sesiones de práctica guiada, y a medida que va viendo el avance de los estudiantes, poco a poco, el o la docente va disminuyendo el apoyo que les va dando. También les va sugiriendo ir eliminando la exteriorización de las expresiones verbales personalizadas e ir las manteniendo sólo en el pensamiento.
6. En la práctica independiente, los estudiantes leen individualmente los cuentos y van llenando por sí mismos sus mapas del cuento. El docente está presente por si es necesario algún apoyo o retroalimentación. Las autopreguntas, las autoinstrucciones y el autorrefuerzo quedan como expresiones verbales internas.

Conclusión

El doble propósito de este artículo fue, primero, describir la estructura y el mapa del cuento y la autopregunta (el realizar preguntas a sí mismo(a), tres estrategias que permiten, de acuerdo con múltiples investigaciones, mejorar la comprensión lectora de dicho texto narrativo en estudiantes con DA. Segundo, ofrecer una guía práctica para la enseñanza de estas estrategias, de manera tal que el o la docente pueda aplicarlas en el aula de clase regular o especial.

La comprensión lectora es fundamental para el éxito escolar de cualquier estudiante. Y lograr una adecuada comprensión de lo que se lee es, también, muy importante en el campo laboral. En el caso del cuento, es tema obligado en los diversos niveles del sistema educativo. Sin embargo, los estudiantes con DA presentan problemas para identificar los componentes y la articulación interna de este género narrativo por lo que ameritan una enseñanza explícita de estrategias que les permitan detectar y comprender esta conformación. Para

esto, se han desarrollado e investigado las estrategias conocidas como la estructura y el mapa del cuento y la autopregunta (el realizar preguntas a sí mismo(a) las cuales permite a los alumnos y alumnas con DA mejorar su comprensión del cuento, con el subsecuente beneficio en el ámbito escolar y social.

Además de las investigaciones que dan fundamento a estas estrategias, la guía práctica aquí expuesta, tiene como base el modelo conocido en inglés como Self-Regulated Strategy Development [(SRSD), Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR), en español], el cual ha mostrado ser muy efectivo para la enseñanza de diversas estrategias relacionadas con la escritura, la lectura y las matemáticas a estudiantes con DA. Una de las características de DEAR es el modelaje, es decir, la representación tanto física como verbal, por parte del docente, de cómo se aplica la estrategia, lo cual da fuerza a la enseñanza explícita que se realiza.

Finalmente, hay un buen número de investigaciones sobre estas estrategias para la comprensión lectora del cuento en estudiantes con DA en educación primaria, lo cual permite y avala la creación de guías prácticas para su enseñanza en este nivel educativo. Sin embargo, en relación a la educación secundaria, son menos las investigaciones sobre estudiantes con DA y estas estrategias lo que incide en la elaboración de guías prácticas, sobre la base de estudios, para utilizarlas en el aula de clase a este nivel educativo. De allí, la recomendación de incrementar las investigaciones tanto sobre estas como otras estrategias para abordar, no solamente el cuento, sino también otros tipos de textos narrativos, tales como la novela, y elaborar guías prácticas que permitan atender la comprensión lectora de este género en estudiantes con DA a nivel de educación secundaria. ©

Martha Esperanza Méndez León. Profesora Titular Jubilada, Universidad de Los Andes (ULA) Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR), Trujillo, estado Trujillo, Venezuela. Doctorado en Educación Especial, Universidad del Estado de Illinois, Normal, Illinois, Estados Unidos. Maestría en Psicología y Educación de Niños con Necesidades Especiales, Universidad de Londres, Instituto de Educación, Londres, Reino Unido. Áreas de investigación y publicación: Dificultades de Aprendizaje, Déficit de Atención e Hiperactividad, Colaboración entre el Docente de Aula Regular y Aula Especial.

Referencias bibliográficas

- Aaron P. G. & Joshi, R. Malatesha & Gooden, Regina & Bentum, Kwesi E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading. An alternative model to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67-84. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022219407310838>
- Alves, Kat D. & Kennedy, Michael J. & Brown, Tiara S. & Solis, Michael (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284437807_Story_Grammar_Instruction_with_Third_and_Fifth_Grade_Students_with_Learning_Disabilities_and_Other_Struggling_Readers.
- Amer, Aly A. (1992). The effects of story grammar on EFL students' comprehension of narrative text. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 711-720. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/292545703>
- Baker, Linda (1989). Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1(1), 3-38. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01326548>

- Barrera Linares, Luis (1997). Apuntes para una teoría del cuento. En Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares (Comp.) *Del cuento y sus alrededores: Aproximaciones a una teoría del cuento* (2ª ed.) (pp.29-42). Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Boliuneau, Tori & Fore III, Cecil & Hagan-Burke, Shanna & Burke, Mack D. (2004). Use of story mapping to increase the story grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1593645>.
- Case, Lisa Pericola & Harris, Karen R. & Graham, Steve (1992). *Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-Regulated Strategy Development*, *Journal of Special Education*, 26(1), 1-19. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.817.5064&rep=rep1&type=pdf>
- Canet-Juric, Lorena & Urquijo, Sebastián & Richard's, María Marta (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2990/299023513003/>
- Danoff, Barbara, & Harris, Karen R. & Graham, Steven (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322.
- Dias, Natália Martins & Montiel, José María & Seabra, Alessandra Gotuzo (2015). Development and interactions among academic performance, word recognition, listening, and reading comprehension. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 404-415. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v28n2/0102-7972-prc-28-02-00404.pdf>
- Dimino, Joseph & Gersten, Russell & Carnine, Douglas & Blake, Geneva (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 21-32. Recuperado de <http://rachelrobinsonedsi.wiki.westga.edu/file/view/story+grammar.pdf/301036518/story+grammar.pdf>
- Gersten, Russell Monroe & Fuchs, Lynn S. & Williams, Joanna P. & Baker, Scott K. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review on Educational Research*, 71(2) 279-320. Recuperado de <http://edci6300introresearch.pbworks.com/f/Gersten+et+al+2001+reading+comprehension+learning+disabilities.pdf>
- Graham, Steve & Harris, Karen R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Graham, Steve & Harris, Karen, R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from de self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 255-264.
- Graham, Lorraine & Bellert, Anne (2007/2008). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 10(2), 71-78. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19404150509546791>
- Grünke, Matthias & Wilbert, Jürgen & Stegemann, Kim Calder (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(2), 51-64. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262971975_Analyzing_the_effects_of_story_mapping_on_the_reading_comprehension_of_children_with_low_intellectual_abilities
- Gurney, Dana & Gersten, Russell & Dimino, Joseph & Carnine, Douglas (1990). Story grammar: Effective literatura instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (6), 335-342.
- Hagaman, Jessica L. & Luschen, Kati & Reid, Robert (2010). The "RAP" on reading comprehension. *Teaching Exceptional Children*, 43(1), 22-29. Recuperado de http://faculty.unlv.edu/rebelinduction/Instructional_Practices_files/The%20Paraphrasing%20Strategy%20325T%20Website.pdf.

- Hayward, Denise & Schneider, Phyllis (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school with language impairment: An exploratory study. *Child Language and Teaching and Therapy*, 16(3), 255-284.
- Idol, Lorna (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221948702000401>
- Idol Lorna. & Croll, Valerie J. (1987). Story-mapping training as means of improving reading comprehension. *Learning Disabilities Quarterly*, 10(3), 214-229. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1510494>
- Joseph, Laurice M. & Alber-Morgan, Sheila & Cullen, Jennifer & Rouse, Christina (2015). The effects of self-questioning on reading comprehension: A literature review. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Disabilities*, 32(2), 152-173. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.891449>.
- Lerner, Janet. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (7th ed.). Boston, MA, USA: Houghton Mifflin Company.
- Mason, Linda & Harris, Karen H. & Graham, Steve (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20-27. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Mastropieri, Margo A. & Scruggs, Thomas E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/074193259701800402>
- Muñoz-Valenzuela, Carla & Schelstraete, Marie-Anne (2008). Decodificación y comprensión de la lectura en la edad adulta: ¿Una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-8. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/2384Valenzuela.pdf>
- Newby, Robert F. & Caldwell, Joanne & Recht, Donna R. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dislexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 373-380.
- Rouse, Christina A. & Alber-Morgan, Sheila R. & Cullen, Jennifer M. & Sawyer, Mary. (2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(3), 117-125. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12036/full>
- Short, Elizabeth J. & Ryan, Ellen B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 225-235.
- Stetter, Maria Earman & Hughes, Marie Tejero (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1) 115-151. Recuperado de <https://amandastwiki.wikispaces.com/file/view/Using+Story+Grammar.pdf>
- Swanson, Philip N. & De La Paz, Susan (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(4), 209-218.
- Tapia, Jesús Alfonso (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación, número extraordinario*, 63-93. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf.
- Xin, Yan Ping & Wiles, Ben & Lin, Yun-Ying (2008). Teaching conceptual model-based word problem story grammar to enhance mathematics problem solving. *The Journal of Special Education*, 42(3), 163-178. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002246690731289>

Título: _____

Ambiente	
Lugar (¿Dónde?)	Tiempo (¿Cuándo?)
Personajes (¿Quiénes?)	
Problemas (¿Cuál?)	
Acciones (¿Qué?)	

Gráf. 1. El mapa del cuento. Elaborado por la autora del artículo sobre la fundamentación de los siguientes autores: Alves, Kat D. & Kennedy, Michael J. & Brown, Tiara S. & Solis, Michael (2015). Story grammar instruction with third and fifth grade students with learning disabilities and other struggling readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93. Idol, Lorna (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.