

EL MAPA DEL CUENTO Y EL ACRÓNIMO RELATAR: DOS ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA DE CUENTOS POR ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (1)

*María Esperanza Rojo Carmona**

*Martha Méndez***

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue evaluar si la enseñanza de las estrategias Mapa del Cuento y RELATAR (acrónimo), a través del modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR, en inglés Self-Regulated Strategy Development model, SRSD) facilita la escritura de cuentos en estudiantes con dificultades de Aprendizaje (DA) que hablan español. Para este estudio de tipo cuasi - experimental, con un diseño de línea de base múltiple a través de individuos, se seleccionaron tres estudiantes con DA (2 sexo masculino, una sexo femenino), con edades comprendidas entre 10 y 13 años, cursantes de 6º grado, Educación Básica (primaria), de una escuela pública, del estado Trujillo (Venezuela). Luego de la aplicación de dichas estrategias por medio del modelo de autorregulación, los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron ampliamente sus cuentos en descripción, extensión y calidad (aspectos cuantitativos y cualitativos). Estos logros de apren-

* MSc. en Gerencia de la Educación, Universidad de los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Profesora en la UNA. Venezuela: E-mail: mariaercien@gmail.com

** Doctora en Educación Especial (Illinois State University, Illinois, USA), profesora titular de la Universidad de los Andes, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Investigadora acreditada en el PEI (ULA) y PEII (ONCTI). . E-mail: marthamndez@gmail.com

Recibido: 11/01/2017

Aprobado: 17/04/2017

dizaje los mantuvieron a lo largo del tiempo, al punto que ninguno regresó al tipo de escrito que realizaron en la línea de base. Finalmente, se ofrecen recomendaciones tanto para los docentes como para futuras investigaciones.

Palabras clave: Dificultades de Aprendizaje, Escritura, Cuento, Mapa del Cuento, Acrónimos.

THE STORY'S MAP AND THE ACRONYM RELATAR: TWO STRATEGIES FOR LEARNING DISABLED STUDENTS TO IMPROVE THE IR WRITING STORIES.

ABSTRACT

The purpose of this research was to evaluate whether teaching the strategies story map and RELATAR acronym by using the Self-Regulated Strategy Development model (SRSD) (translated to spanish as modelo de Desarrollo de Estrategias de Autorregulación, DEAR) facilitates writing stories in students with learning disabilities (LD) who speak Spanish. For this experimental study, with a multiple baseline across subjects design, a selection of three 6th grade students (2 male and 1 female), 10 and 13 years old, was made from a public primary school, in state Trujillo (Venezuela). After applying these strategies through the self-regulated model, results showed that all the students widely improved their stories in relation to description, extension and quality (quantitative and qualitative aspects). Along time, these students kept their achievements to an extent that none of them came back to the type of story they used to write in the baseline phase. Finally, recommendations are offered for teachers and future research.

Key words: Learning disabilities, writing, story, story map, mnemonics.

Introducción

Las investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura coinciden en señalar que estas actividades son funda-

mentales para la adquisición de los aprendizajes y permanencia en el sistema escolar. Con el propósito de fortalecer dichas habilidades, en Venezuela se han diseñado e implementado diversos programas educativos que, como señala Caldera (2003), no han logrado las expectativas previstas. Si bien en el año 2007, datos de la UNESCO reportaban un incremento en la matrícula escolar venezolana tanto para la educación primaria como secundaria (esta institución en su último reporte (2016), muestra que en el año 2015 se mantenía la alta matrícula escolar en estos niveles educativos), Méndez (2006) expone datos estadísticos según los cuales el promedio de las notas de los estudiantes en el país era de 12,5 puntos (en una escala de 1 a 20 puntos) con un alto grado de repetición y deserción escolar. El rendimiento era similar tanto en las escuelas públicas como privadas.

En aspectos cualitativos, concretamente en relación con la lectura, en su estudio sobre los resultados de la Prueba de Aptitud Académica del año 2004 que presentaron estudiantes para ingresar a la Educación Superior, Pérez de Pérez y Díaz (2006) señalan que los estudiantes mostraron habilidades para determinar el contenido general de un texto e identificar ideas explícitas, pero evidenciaron problemas en la comprensión lectora. Estas investigadoras indican que los resultados de esta prueba apuntan al hecho de que la educación básica y educación media y diversificada no están cumpliendo con sus objetivos educativos (en el año 2007 se eliminó la presentación de esta prueba para ingresar a la educación superior venezolana [Oficina de Planificación del sector universitario OPSU, 2015])

Los anteriores datos nos ayudan a identificar deficiencias en la lectura como uno de los aspectos que está incidiendo en los resultados escolares anteriormente señalados. Ahora bien, qué se puede plantear con respecto a la escritura.

En la práctica escolar diaria se escucha a nuestros docentes decir, frecuentemente, que los estudiantes sí saben leer, saben escribir. Sin embargo, este saber escribir se refiere a transcribir del pizarrón o de un libro, o tomar dictado, sin enfocarse en la producción escrita: no se proponen actividades que incluyan la práctica de la escritura como medio para que los estudiantes comuniquen sus ideas, opiniones, emociones

o sentimientos, sino que la escritura es vista como la manera de copiar los temas para luego reproducirlos en forma memorística, lo cual ni favorece el aprendizaje crítico, analítico y reflexivo de los temas a copiar, ni desarrolla en el alumno la capacidad de expresarse en forma escrita. Como plantea Caldera (2006), uno de los problemas de la escritura en los primeros niveles del sistema escolar venezolano es una concepción prevaleciente de la repetición de la transcripción. Uno de los aspectos que puede estar incidiendo en los problemas que presentan los estudiantes ante la escritura es la escasa planificación para la enseñanza de esta actividad como un proceso que requiere su espacio propio dentro del proceso escolar semanal.

La precaria atención a la producción escrita del estudiante tiene consecuencias graves para los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje (DA), pues estos niños y niñas, evidencian persistentes problemas para exponer sus ideas por escrito. Entre estas deficiencias se pueden señalar, por ejemplo, la elaboración de textos muy cortos que no reflejan el verdadero conocimiento que estos alumnos poseen, además, lo escrito se encuentra lleno de errores ortográficos (Graham, Harris y Larsen, 2001). Y esta situación no es distinta cuando redactan cuentos.

Ya en la década de los 80, investigaciones como las de Nodine, Barenbaum y Newcomer (1985) habían indicado que los estudiantes con DA tienen más dificultades que sus compañeros sin DA para escribir este tipo de narración. En el estudio participaron un total de 90 estudiantes con DA, estudiantes con dificultades de lectura y estudiantes sin DA. Uno de los criterios de evaluación fue cuánto se acercaba el escrito a lo que era un cuento. Los resultados mostraron que mientras el 71% de los estudiantes sin DA produjeron textos tipo cuentos, sólo el 30% de los estudiantes con DA realizaron esta forma de composición. Más aún, 47% de estos estudiantes escribieron textos descriptivos. Además los estudiantes sin DA sobrepasaron a los estudiantes con DA en cuanto al número de palabras y unidades sintácticas.

Las deficiencias anteriormente descritas han creado la necesidad de desarrollar estrategias específicas para mejorar la producción escrita de este género narrativo en los estudiantes con DA. Sobre la base de teorías que exponen que la redacción de esta forma de texto requie-

re tener acceso a un esquema de narración, el cual es un constructo cognitivo que se supone guía la comprensión y producción del cuento, Montague, Graves y Leavell (1991) indicaron que si bien los cuentos de los estudiantes con DA de manera general se adecúan a este esquema, frecuentemente son incompletos, rudimentarios, y usualmente estos estudiantes tienen poca conciencia sobre su estructura. Estos autores se plantearon investigar cómo técnicas de planificación afectaban la composición de narraciones (cuentos) de estudiantes con DA de 7° y 8° grado. Un total de 60 estudiantes con DA y estudiantes sin DA participaron en este estudio. La hipótesis consistió en que ofrecer tiempo para planificar y procedimientos para facilitar la escritura (concretamente tarjetas con la gramática del cuento) mejoraría la calidad de estos escritos en los estudiantes con DA. Los resultados mostraron que ambos factores tiempo de planificación y procedimientos sobre la gramática del cuento, concretamente las tarjetas, incidieron favorablemente en los aspectos cuantitativos y cualitativos de los escritos de los estudiantes con DA, al punto de que entre ellos y la producción narrativa de los estudiantes sin DA no hubo diferencias relevantes.

El uso del acrónimo de Primera Letra también se ha propuesto para enseñar a escribir o redactar a estudiantes con DA sus textos narrativos. Este recurso de memorización consiste en tomar la primera letra de la actividad que se va a realizar y formar una palabra con ella (Levy, 1996). Una investigación donde se utilizó dicho recurso fue la que realizaron Troia, Graham y Harris (1999). Aquí se planteó que estudiantes con DA (5° grado) aprendieran a planificar y escribir cuentos con el uso de tres estrategias: (a) establecimiento de metas, (b) lluvia de ideas y (c) organizar y secuenciar sus ideas mientras escribían sus ideas. Para la enseñanza de los componentes o elementos de estas narraciones se utilizó el acrónimo SPACE cuyas siglas en inglés presentaban los siguientes elementos de este tipo de narración: Lugar y Tiempo, Problema, Acciones y Consecuencias.

Los resultados mostraron que los estudiantes ampliaron sus tiempos de planificación y la estructura de sus cuentos mejoró dramáticamente ya que los estudiantes incluyeron todos los elementos básicos, anteriormente señalados. Igualmente, hubo un aumento en el número de palabras (extensión), aunque la calidad de los textos no mejoró de manera importante.

En años más recientes, la necesidad de la planificación para escribir composiciones narrativas ha incluido el uso del modelo *Desarrollo de Estrategias de Autorregulación* (DEAR), [en inglés, The Self-Regulated Strategy Development (SRSD)]. Este método permite la enseñanza expresa de procedimientos de autorregulación (por ejemplo, establecimiento de metas y evaluación de su logro, auto-refuerzo y autoevaluación) pues estos estudiantes presentan problemas para ejecutar y monitorear varios de los procesos cognitivos necesarios para una escritura efectiva tal y como planificar previamente lo que se va a escribir, o recordar, así como organizar información relevante para sus escritos (Graham y Harris, 2000).

Una investigación en la que se utilizó DEAR expresamente para mejorar la escritura de cuentos por estudiantes con DA, fue la de Saddler (2006). Debido a que este modelo se había utilizado con estudiantes de los grados superiores de la primaria (4° grado en adelante), este autor se planteó realizarlo con estudiantes aún más jóvenes. Así, los participantes fueron seis estudiantes con DA cursantes del segundo grado de primaria que mostraron dificultades para escribir cuentos. Se utilizó un diseño de base múltiple a través de sujetos, con varias pruebas, para medir los efectos de una estrategia de planificación que incluyó el *mnemónico* POW (siglas en inglés de **P**ick my ideas, **O**rganize my notes) el cual se complementaba con el *mnemónico* WWW (en inglés, **W**hat, **H**ow) que servía para recordar las siete partes que constituyen un buen cuento (¿Quiénes son los personajes principales?, ¿Cuándo sucede la historia?, ¿Dónde ocurre?, ¿Qué quieren hacer los personajes principales?, ¿Qué sucede cuando los personajes lo quieren realizar?, ¿Cómo termina la historia?, y ¿cómo se sienten los personajes?. Luego de que se les enseñó a planificar y escribir este tipo de texto a través del modelo DEAR, los cuentos de los estudiantes fueron mucho más completos, largos y de mayor calidad tanto en el período de postinstrucción como en el de mantenimiento. Además, el tiempo de planificación también se incrementó en estos períodos.

Además de lo expuesto anteriormente, el mapa del cuento (en inglés story map), una estrategia que tiene una larga tradición para mejorar la comprensión lectora de dichos textos (Boulienu, Fore III, Hagan-Burke y Burke, 2004) también se ha propuesto para la redac-

ción de este género literario (Hagood, 1997). Ella consiste en un organizador gráfico que contiene, como subtítulos, las partes de un cuento (Swanson y De La Paz, 1997), es decir, su estructura, la cual se conoce en inglés como story grammar (Dymock, 2007). Existen varias versiones, con diversidad de formas y niveles de complejidad, de este tipo de representación visual; así hay aquellos que contienen sólo el principio, desarrollo y final de la narración hasta mapas con mayor número de componentes: personajes, problema, final e inclusive moralejas (para el caso de las fábulas) y su relación entre sí.

El mapa del cuento se puede complementar con un mnemónico, recurso que, como se ha visto anteriormente, ha sido ampliamente utilizado y propuesto en diversos estudios sobre escritura en estudiantes con DA. Por tal motivo, en esta investigación se propone el uso del acrónimo *RELATAR*, un acrónimo de Primera Letra, que se forma con las iniciales siguientes: R=Recordar, E=Escribir, L=Lugar, A=Actores, T=Tienen un Problema, A=Acción o Acciones y R=Resolución.

Los estudios sobre estrategias para planificar y escribir cuentos en estudiantes con DA, así como la utilización del modelo DEAR para su enseñanza y aprendizaje se han realizado, principalmente, en países de habla inglesa. Con el fin de poder determinar si estas estrategias sirven para estudiantes con DA que hablan español, es necesario realizar investigaciones en este tipo de población. De allí que, el presente estudio tuvo como propósito evaluar si la enseñanza-aprendizaje del Mapa del Cuento con el acrónimo RELATAR, por medio del modelo Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (DEAR) facilita la escritura de cuentos en los estudiantes con DA que hablan español, cursantes del 5° y 6° de educación primaria.

Método

Participantes

Sobre la base de las indicaciones de Graham y Harris (1999) en cuanto a que no pueden participar estudiantes que no redacten oraciones completas e incluyan al menos un componente del cuento, se escogieron

dos estudiantes de quinto grado de educación primaria, sexo masculino y una estudiante de 6° grado de educación primaria, sexo femenino. Sus edades oscilaron entre 10 y 13 años. Todos habían asistido al aula integrada (salón de clase fuera del aula regular, donde un docente de educación especial le da clases suplementarias a estudiantes con DA) por varios años. Dado que ninguno presentó exámenes psicológicos o neurológicos para el momento de su selección, una psicóloga realizó la evaluación posteriormente. Los padres dieron el consentimiento escrito respectivo.

En el caso de Rosa (pseudónimo que se utilizó en esta investigación para la alumna de 13 años de edad), se utilizó el Raven adulto y la escala MOIDI (área cognoscitiva) (León de Vitoria, 1995). De acuerdo con los resultados, esta estudiante mostró un desempeño significativamente por debajo del promedio.

Por su parte en los casos de Felipe (pseudónimo), edad 11 años y Benito (Pseudónimo), edad 10 años, se les aplicó el Bender y el Raven infantil y ambos mostraron dificultades en la coordinación visoperceptiva. EL funcionamiento intelectual de los dos estudiantes se encontró por encima del rango promedio de inteligencia.

Localización

La investigación se realizó en una institución escolar pública de la ciudad de Trujillo, estado Trujillo (Venezuela), previa autorización de la directora de esta escuela. Se escogió una institución que tuviese aula integrada ya que en este servicio se atienden los estudiantes con DA.

Tipo y Diseño de la Investigación

De tipo cuasi-experimental, se realizó un diseño de línea de base múltiple a través de individuos. Según Richard, Taylor, Ramasamy y Richards (1999), se debe seleccionar este diseño cuando la variable dependiente no se puede revertir, condición que cumple la escritura en la presente investigación.

Instrumentación

Para analizar los componentes cuantitativos de los cuentos, se utilizó la escala que Graham y Harris (1989^a y 1989^b) desarrollaron para evaluar la redacción de este tipo de escritos. Dicho instrumento mide la presencia y descripción (puntaje máximo de 8 y 18 respectivamente) de ocho elementos identificados por Stein y Glenn (citados por Graham y Harris, 1989^b): Personaje principal, lugar o localidad, tiempo, evento inicial, meta u objetivo, acción (es), final y reacción (es) emocional (es) del personaje principal. Ahora bien, como exponen Swanson y De La Paz (1998), los docentes deben determinar qué elementos del cuento se deben enseñar, por lo que en esta investigación se plantearon (a) el lugar y tiempo, (b) el personaje o actor principal y otros personajes o actores, (c) el problema (tienen un evento que origina el cuento), (d) la acción o acciones que conducen a la meta y la (e) resolución, los cuales, en su conjunto, forman parte del acrónimo RELATAR. La Meta y las Emociones del Personaje Principal, aunque no formaron parte del acrónimo, se evaluaron como lo indica la escala. En total, se consideraron ocho aspectos indicados por este instrumento. Además, la extensión de los escritos se midió por medio del número de palabras contenidas en éstos.

En cuanto al análisis cualitativo, se aplicó una escala holística que han utilizado Graham y colaboradores en investigaciones referidas a este tipo de narración (ej. Troia, Graham y Harris, 1999). Aquí, el evaluador realiza un juicio total de la calidad de la muestra del texto. Los factores que se toman en cuenta para un buen escrito incluyen la escogencia de palabras apropiadas, organización, detalles, estructura de la oración e imaginación (Troia et al., 1999). El puntaje de esta escala va desde 1 (calidad más baja) hasta 8 (calidad más alta), mientras que 4 y 5 representan puntaje medios en cuanto a calidad.

Recolección de Información

Una de las realizadoras de esta investigación, en su condición de docente de aula integrada que atiende todos los grados de educación primaria, tuvo a su cargo la selección de los dibujos de animales, (por ej. gatos, perros, caballos, loros, patos), imágenes de personas (niños,

niñas, jóvenes y adultos), y paisajes (montañas, playa), que se le mostraron a los participantes durante las fases del tratamiento, post-tratamiento y mantenimiento para que escribieran sus cuentos. Los estudiantes podían escoger varios dibujos, imágenes o paisajes de acuerdo con sus intereses, de esta manera se evitaba que estas representaciones no les fueran familiares o que no les motivaran para la escritura. Cada dibujo representaba un solo animal, mientras que las de personas podían contener varias imágenes. Este procedimiento de usar dibujos, imágenes y paisajes se ha reportado en investigaciones similares sobre la escritura de cuentos (ej. Troia et al). También como en estos estudios, para evitar que la caligrafía de los estudiantes incidiese en la evaluación de la calidad de los escritos, todos los cuentos se transcribieron a una computadora antes de la evaluación. Igualmente, no se consideró la ortografía en cuanto a mayúsculas, acentos y signos de puntuación.

Confiabilidad

Se aplicó el método “acuerdo entre observadores o jueces” para obtener la confiabilidad en la recolección de información. La autora y coautora de este artículo, evaluaron los aspectos cualitativos y cuantitativos de cada uno de los cuentos. Ninguna tuvo contacto directo con los estudiantes que participaron en la investigación. El porcentaje de acuerdo entre los jueces se calculó utilizando el método de frecuencias de proporciones (Kazdín, 1982). En cuanto a los aspectos cuantitativos de los escritos, se obtuvo un porcentaje total de acuerdo de 82,7%, mientras un 91% en los aspectos cualitativos.

Procedimiento

Para la enseñanza y aprendizaje de las estrategias Mapa del Cuento y el acrónimo RELATAR, por medio del modelo DEAR, se preparó una docente de aula integrada quien no tuvo información sobre los objetivos de este estudio. Una vez que ella dominó ambas estrategias, se empezó la instrucción a los estudiantes, a quienes, previa autorización de la docente regular, se les sacaba de su salón de clase para que recibieran la enseñanza de manera individual en el aula integrada. Cada sesión duró aproximadamente 45 minutos y luego se regresó el o

la estudiante a su salón de clase. Debido a las diferencias individuales de aprendizaje de cada alumno(a), el número de sesiones de adquisición de estas estrategias varió para cada uno de ellos: Rosa necesitó 10 sesiones, Benito y Felipe, por su parte, requirieron 5 sesiones cada uno.

Preinstrucción. Dado que el primer paso en el modelo DEAR es la identificación de las habilidades previas necesarias para la enseñanza y aprendizaje de cualquier estrategia, se le dio a cada estudiante unos textos que contenían frases con las que comúnmente comienzan los cuentos (por ejemplo “Había una vez”, “Hace mucho tiempo”, “Érase una vez”), así como frases que no tenían este comienzo con el fin de que el alumno(a) identificase cuál frase correspondía a un cuento. Igualmente, en esta sesión, se le pidió que seleccionase entre dos escritos, (los cuales no fueron los mismos para los participantes), cuál era un cuento y justificara su escogencia. Todos los estudiantes identificaron correctamente tanto las oraciones para iniciar cuentos, como los escritos de este género narrativo.

En esta parte también se cumplió el paso dos del modelo DEAR: la Conferencia Inicial. En este sentido, se le informó al alumno(a) sobre las estrategias que iba a aprender y los beneficios que éstas le iban a brindar (por ejemplo escritos más largos, más y mejores ideas) en su redacción de cuentos. Esta etapa incluyó el compromiso del estudiante para participar en este estudio. Toda esta fase de preinstrucción duró una sola sesión por cada participante.

La Instrucción de las Estrategias. Una vez determinadas las habilidades previas y realizada la fase inicial, se comenzó la enseñanza del acrónimo RELATAR y el Mapa del Cuento. Para esta etapa, cada lección se planificó, con algunas modificaciones, siguiendo el modelo de Hunter (1994), el cual consta de los siguientes aspectos: (a) Establecimiento del objetivo de la conducta, (b) materiales a usar, (c) establecimiento previo del objetivo de la lección, (d) dar la información o tema, (e) modelado y ejemplos, (f) revisión de la comprensión de la información o tema, (g) práctica guiada, (h) práctica independiente, y por último (i) conclusión. Como materiales se utilizaron hojas de papel tamaño carta, lápices y rompecabezas del acrónimo hechos de papel.

Luego de revisar lo que se había planteado en la clase anterior, la docente expuso el objetivo de la clase que se iba a desarrollar (punto c de Hunter). Aquí empezó el paso tres del modelo DEAR (descripción y discusión de la estrategia y punto d de Hunter) para la presentación del acrónimo RELATAR al estudiante, y, luego, asoció cada una de las letras de este acrónimo con los componentes del mapa del cuento, para lo cual dibujó un cuadro o gráfico que se llenó con cada una de estas partes. A medida que iba explicando, trataba que el alumno (a) tuviese participación, ya fuese revisando lo ya explicado o preguntándole cuál era la próxima letra del acrónimo.

Una vez que se explicaron ambas estrategias, la docente comenzó el modelaje del uso de éstas (fase cuarta del modelo DEAR y punto e de Hunter. En este sentido, además de dramatizar como si fuese un alumno que se las estaba aprendiendo, también utilizó las técnicas de *pensando en voz alta* y *autoafirmaciones* tales como “estoy haciendo bien mi trabajo”, “no importa lo que me demore, yo lo voy a aprender”, “lo estoy haciendo bien, pero lo puedo hacer mejor”, “excelente, ya estoy comprendiendo”, “puedo pensar en otra idea”. El uso de afirmaciones es una técnica recomendada por Harris y Graham (1996) durante la aplicación del modelo DEAR.

Al finalizar la etapa del modelaje, se pasó a la revisión de la comprensión (punto f de Hunter) para lo cual se le hicieron preguntas al estudiante, y si mostraba necesidad de reforzar algún aspecto, se regresaba a alguna de las etapas anteriores. Finalmente se cerró la clase (punto i de Hunter) indicando no sólo el buen trabajo que se había cumplido, sino, también, realizando una síntesis de lo tratado ese día.

Luego de la descripción y discusión de la estrategia, así como del modelaje, se pasó a la práctica colaborativa (paso cinco del modelo DEAR y punto g de Hunter). Esta fase tuvo como propósito practicar las estrategias previamente explicadas y discutidas para lo cual se le dieron materiales al estudiante que tenían partes del Mapa del Cuento y que éste debía completar junto con la docente. Otra actividad que se realizó aquí fue la utilización de rompecabezas para la presentación completa de ambas estrategias.

Las últimas sesiones de la instrucción consistieron en la práctica independiente (paso seis de DEAR y punto h de Hunter), donde el estudiante escribía el acrónimo y elaboraba el Mapa del Cuento sin la ayuda de la docente.

Redacción de cuentos. Una vez que el alumno(a) mostró dominio total de las estrategias, la docente comenzó el modelaje de su aplicación para la escritura de los cuentos. En este sentido, ella empezó con la selección del grupo de representaciones (dibujos, imágenes de personas o paisajes) que iba a utilizar y luego dramatizó la aplicación de RELATAR y el Mapa del Cuento. De esta manera, elaboró varios cuentos en papel tamaño carta y luego empezó el proceso de aplicación por parte del estudiante, primero junto con la docente y luego de manera independiente. Esta última parte, se consideró la fase de post-tratamiento de la investigación.

Mantenimiento de las Estrategias. La determinación de la permanencia del aprendizaje y de la aplicación de las estrategias, se realizó para la alumna en una sesión al mes de haber concluido su fase de post-tratamiento. En el caso de los dos alumnos, se realizó a los 15 días de haber concluido esta fase. Con ellos, se decidió acortar el período de realización de esta parte del experimento, pues se acercaba la culminación del año escolar.

Tratamiento de la Validez

Con el fin de determinar si las lecciones se realizaban de acuerdo al modelo DEAR, se planificó y elaboró un guión de cada una de ellas sobre la base del modelo de Hunter (1994), el cual debía ser seguido por la docente de educación especial que instruyó a los estudiantes en las estrategias y redacción de los cuentos. Luego, al azar, a la docente se la visitó durante varias sesiones para observarla. Dos observadoras independientes verificaron si ella había cumplido los pasos de instrucción de acuerdo con estos guiones que se le habían dado previamente.

Debido a que en la redacción de los textos narrativos se observó que la instructora no utilizaba totalmente las ideas expresadas por los estudiantes en sus Mapas del Cuento, se le hizo esta indicación y para

las siguientes observaciones ya mostraba un total uso de lo expuesto por los alumnos(a). Una vez realizada esta evaluación, las observadoras reportaron que la docente siguió en un 92% los pasos instruccionales establecidos en los guiones.

Resultados

El análisis de los datos se realizó a través del promedio de los puntajes obtenidos por cada estudiante en cada una de las etapas del experimento, lo cual se expone en el cuadro 1.

Además se utilizó la representación gráfica del puntaje total de la descripción de los elementos en cada escrito de acuerdo con la escala sobre la gramática del cuento (Graham y Harris, 1989), lo cual se presenta en el gráfico 1.

Línea de Base

En esta fase y en lo referente a los aspectos cuantitativos, dos de los estudiantes (Rosa y Benito) presentaron la mitad de los elementos que debe tener un cuento, mientras que Felipe superó este promedio al presentar cinco componentes (ver cuadro 1). Aquí todos los participantes colocaron Personajes y Tiempo, y la diferencia principal de Felipe fue que incluyó, además, Meta o Final o Emociones, en algunos cuentos. En cuanto a la descripción (ver gráfico 1) todos presentaron valores muy bajos (el puntaje máximo de la escala es de 18) al sólo obtener promedios de 5 puntos o menos, lo cual señala que los elementos de los cuentos (por ejemplo Personajes, Lugar) fueron escasamente desarrollados. La extensión de los escritos, por su parte, en el caso de Benito, fue realmente corta con un promedio que no superó las 40 palabras, mientras que sus dos compañeros lo superaron al presentar un poco más de 50 palabras, lo cual no es tampoco una extensión significativa de estos textos.

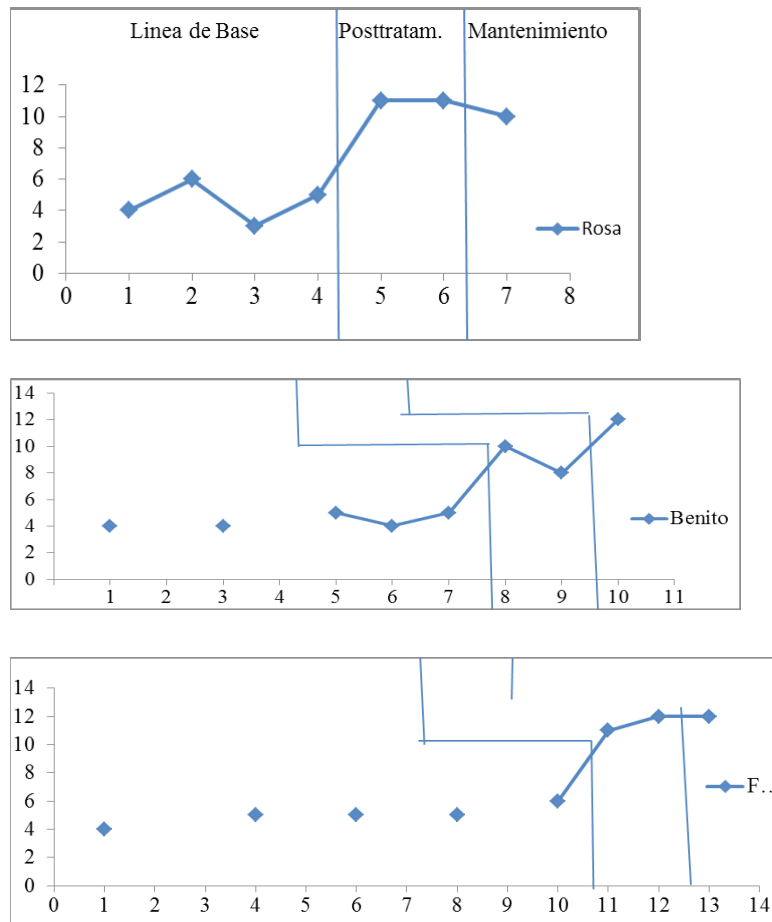
CUADRO 1
Promedio de los puntajes obtenidos en los cuentos escritos por los estudiantes en cada etapa experimental

Aspecto	Rosa			Benito			Felipe		
	Lin. Base	Posttrat.	Mant.	Lin. Base	Posttrat.	Mant.	Lin. Base	Posttrat.	Mant.
Presencia de elementos	4,25	7,5	8	4,4	6,5	8	5	8	8
Descripción de elementos	4,5	11	10	4,4	9	12	5,2	11,5	12
Extensión	52,5	124	110	38,4	141	187	58,8	143	233
Aspectos Cualitativos									
Calidad del escrito	2,25	6	5	2	6,5	7	2,2	6,5	8

Nota: Lin.Base=Línea de Base. Posttrat.= Post-tratamiento. Mant.= Mantenimiento

Fuente: Rojo, M. E.

GRÁFICO 1
Puntajes obtenidos en la descripción de los elementos en cada cuento



Evaluación de los Cuentos

Fuente: Rojo, M.E.

En cuanto a los aspectos cualitativos, todos los escritos presentaron un promedio muy bajo al no superar ni siquiera los 2,5 puntos de un total de 8 que presenta la escala holística (ver cuadro 1). Si bien, exhibieron uso de palabras apropiadas que guardaban relación con el tipo de texto, mostraron poco uso de las normas gramaticales, escasa imaginación y estructura inadecuada de las oraciones y organización de las ideas.

Post-tratamiento

Durante esta etapa, todos los estudiantes incrementaron significativamente el número de elementos presentes en sus cuentos (ver cuadro 1). Rosa fue la que mostró mayor crecimiento al aumentar 3,25 elementos (Problema, Meta, Final y Emociones) c su línea de base, para dar un total de 7,5 (registró variación en “Emociones del Personaje Principal” el cual estuvo presente en uno de los cuentos del post-tratamiento) lo cual significa que casi logró incluir todos los componentes de este género narrativo.

Por su parte Felipe logró un promedio de 8 puntos, es decir presentó todos los componentes que este tipo de escrito debe tener. En el caso de este estudiante, la diferencia más notoria fue la inclusión del componente Lugar en todos sus cuentos, pues en su línea de base estuvo casi totalmente ausente. Además, como en la primera fase mostró irregularmente la presencia de Metas, Final y Emociones, al ser constantes dichos elementos en este período, se incrementó significativamente su promedio sobre la presencia de estos componentes.

En cuanto a Benito incluyó permanentemente Lugar y Meta (2 elementos) con respecto a la primera fase, lo que incrementó su promedio al presentar más de la mitad de los componentes de un cuento (ver cuadro 1). Y si bien afianzó la inclusión de Final, elemento que presentaba de forma intermitente en los escritos de la línea de base, en el post-tratamiento, al igual que en la fase anterior, no incluyó Emociones del Personaje Principal.

Referente a la descripción de los elementos de sus escritos, Rosa mostró un aumento significativo en el desarrollo de estos componentes (ver gráfico 1) lo cual se expresó en su promedio de puntos en Personajes, Eventos, Metas y Acciones. Más aún, en Personajes y Tienen un Problema logró el puntaje máximo (2 puntos) de la escala. Al comparársele el promedio del post-tratamiento con el de la línea de base, se observa que casi triplicó los puntajes (11 versus 4,5) obtenidos durante la primera fase.

Benito, por su parte, al contrastársele su promedio del post-tratamiento con el de la línea de base, se puede observar que duplicó la descripción de sus componentes del cuento (ver gráfico 1). Más aún, este estudiante alcanzó el máximo puntaje que la escala presenta en Personajes (2 puntos cuando se detalla el actor o actriz principal, así como otros personajes del cuento), Lugar (2 puntos al hacerse una descripción completa o se escoge un lugar inusual) y Acciones (3 puntos si hay más de un episodio definido).

Finalmente, Felipe también mejoró sus descripciones de los elementos (ver gráfico 1) lo cual se expresó en un poco más del doble del promedio al cotejársele esta fase con el de la línea de base (ver cuadro 1). Este participante logró el máximo puntaje de la escala en los elementos Personajes y Final (2 puntos cuando la Conclusión o Final no es habitual o tiene una moraleja) en todos sus cuentos. Además, también presentó el máximo puntaje en el elemento Tiene un Problema (2 puntos cuando el problema o evento está bien descrito o es inusual o complejo) en uno de sus textos de esta parte del experimento.

En esta fase, dos de los estudiantes (Rosa y Felipe) escribieron textos cuya extensión fue más del doble que lo escrito durante la etapa de la línea de base. Sin embargo, el incremento mayor lo mostró Benito al casi cuadruplicar lo escrito durante la línea de base (141 versus 38.4).

La calidad de los cuentos también creció notoriamente. Todos los estudiantes triplicaron los promedios de sus puntajes (ver cuadro 1). En este sentido, mostraron mayor imaginación en sus cuentos (por ejemplo, crearon más Personajes los cuales describían con adjetivos y eran más elaborados en su presentación; e igualmente las Acciones se

explicaban con mayor claridad y detalle). Además, en relación con la gramática mejoraron el uso de los signos de puntuación (particularmente los puntos y comas), también hubo mayor lógica en la estructura de sus oraciones al observarse una mayor utilización de sujetos y predicados de manera coherente. Sobre la organización de las ideas, se observó relación entre ellas e, igualmente, fueron pertinentes al tema que estaban desarrollando.

Mantenimiento

En esta etapa, cada uno de los participantes mostró todos los componentes de un cuento, lo cual significa que mantuvieron lo expuesto durante la fase del post-tratamiento. Más aún, hubo mejoría en el caso de Benito quien incluyó las Emociones de los Personajes que no había estado presente en sus escritos de las fases anteriores (ver cuadro 1).

Referente a la descripción, dos estudiantes (Benito y Felipe) incrementaron sus promedios con respecto a la fase del post-tratamiento (ver gráfico 1), en especial Benito quien logró llegar a los 12 puntos al detallar aún más Personajes, Metas, Acciones y Emociones. Sin embargo, Rosa bajó su promedio en la descripción de los elementos de su escrito al disminuir su puntaje en Tienen un Problema y Acciones.

La extensión de los textos igualmente aumentó en Benito y Felipe, pero se redujo en el caso de Rosa. Felipe fue quien mostró el mayor incremento al tener una diferencia de 90 palabras más, con respecto a la fase anterior.

La calidad de los cuentos también se incrementó en dos estudiantes: (a) Benito mejoró el manejo y uso de palabras apropiadas, la gramática, la imaginación y la estructura de las oraciones, y (b) Felipe logró obtener el máximo puntaje (8 en la escala), lo cual muestra un excelente dominio en el uso de todos los aspectos cualitativos del texto. Contrariamente, Rosa mostró una disminución en la calidad de su escrito (ver cuadro 1), pues se observaron fallas en la estructura de sus oraciones y organización de las ideas.

Validación Social

Una vez concluido el estudio, la docente de aula integrada que instruyó a los tres participantes, les preguntó cómo se habían sentido durante la realización de esta experiencia. Todos expresaron que muy bien, porque les gustó mucho cómo la docente les había enseñado a escribir los cuentos, les había ayudado para hacer los escritos más largos, con más palabras y, también, les sirvió para mejorar en actividades del salón de clase.

Esta docente indicó que todos los estudiantes aprendieron rápidamente las estrategias, y en cinco sesiones ya sabían utilizarlas. Igualmente manifestó que únicamente a Rosa se le hizo difícil la redacción de cuentos, pues repetía constantemente (algunas hasta 20 veces) la misma palabra o la misma frase. Ante esta situación, la instructora le modeló, en varias ocasiones, la escritura de cuentos y le explicó la utilización de nuevas palabras e ideas. De esta manera, la estudiante logró mejorar sus escritos en calidad, aunque, no fueron muy largos. A Benito y Felipe sólo les modeló entre dos y tres veces. Por otro lado, Benito escribía muy lento.

Para los docentes de aula regular, todos los alumnos(as) participantes en esta investigación mejoraron su rendimiento en varias áreas académicas. En el caso de Rosa, su docente expresó que progresó notablemente en lectura y escritura, y mostró mayor dominio para realizar las actividades propuestas en el salón de clase. Igualmente, se le observó mayor interés y desenvolvimiento para realizar exposiciones y participaba en clase. Esta docente incluso reconoció el efecto positivo de estas estrategias en el rendimiento académico de Rosa, a tal punto, que seleccionó a la docente de aula integral (la instructora en esta investigación) para darle a la estudiante su certificado de promoción a la educación secundaria.

Por su parte Felipe y Benito, además de la lectura y la escritura también incrementaron su nivel de concentración. Así, de acuerdo con la docente de aula especial, mientras Benito no lograba mantener la atención por 5 minutos, en la redacción de cuentos logró un promedio aproximado de 25 minutos de concentración.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue evaluar si la enseñanza del Mapa del Cuento con el acrónimo RELATAR, por medio del modelo DEAR, facilitaba la escritura de cuentos en los estudiantes con DA. Los resultados de esta investigación mostraron que todos los participantes aumentaron dramáticamente los aspectos cuantitativos y cualitativos de sus cuentos, después de la aplicación de estas estrategias con el modelo de autorregulación.

Rosa comenzó con niveles muy bajos e irregulares en lo referente a la presencia y descripción de los componentes y la extensión de este tipo de género narrativo. Los aspectos cualitativos también fueron muy deficientes al comenzar el estudio. Sin embargo, el impacto positivo se observó en todos estos aspectos, luego de la aplicación de las estrategias y el modelo DEAR: esta estudiante escribió cuentos que mejoraron casi tres veces en comparación con su etapa inicial. Más aún, si bien, ella desciende en la etapa de mantenimiento, mantuvo todo lo logrado en forma consistente si se considera que esta última fase se realizó un mes después del período del post-tratamiento.

Al compararse como fueron los primeros y últimos cuentos, de todos los estudiantes, Benito fue quién mostró mayor progreso. Luego de una línea de base caracterizada por consistentes promedios bajos en todos los aspectos, duplica sus valores en el post-tratamiento para luego casi triplicarlos en la fase de mantenimiento.

Por su parte, Felipe, quien comenzó con los mejores puntajes, continuó su ascenso a lo largo del estudio. Al igual que sus otros compañeros, mostró un significativo cambio en el posttratamiento, y al igual que Benito, mejoró en el mantenimiento.

Es de hacer notar, que en la etapa de la determinación de las habilidades previas, todos los participantes supieron identificar cómo comienza un cuento. En este sentido, frases como “Había una vez”, “Hace una vez”, “Hace mucho tiempo”, “Érase una vez”, fueron fácilmente señaladas por todos ellos. Esto concuerda con sus escritos durante la línea de base los cuales estuvieron siempre Tiempo, además incluyeron

Personajes y Acciones. Pero, al quitarse o cambiarse este componente por otra noción de Tiempo (por ejemplo, la semana pasada), se obtuvieron escritos tipo expresivo. Es decir, los textos escritos por estos estudiantes con DA presentan las características expresadas por Britton y Applebe (citados por Nodine, Barenbaum y Newcomer, 1985). De acuerdo con estos autores una de las características de los cuentos escritos por este tipo de estudiante es que parecen más las anotaciones de un diario que un cuento como tal. Esto se presenta porque los estudiantes con DA no desarrollan el esquema de este tipo de narración a menos que se le enseñe de forma explícita.

Entre los elementos de un cuento, y durante la etapa inicial del estudio, Emociones fue el más débil en todos los textos de estos participantes y, aún, en el caso de un estudiante se observó esta deficiencia en la etapa de post-tratamiento.

A pesar de que hubo un incremento en todos los aspectos cuantitativos de los cuentos, ninguno de los participantes logró obtener el puntaje máximo (18 puntos) en la descripción de los componentes de acuerdo con la escala de Graham y Harris (1989a y 1989b). En la escala se plantean múltiples Metas y una gran variedad de Acciones, lo cual aumenta el nivel de complejidad de estos dos componentes y que se traduce en los mayores puntajes a obtener en esta escala. Debido al nivel muy bajo con que comenzaron a escribir los cuentos, para los participantes llegar al puntaje máximo hubiera significado casi quintuplicar su promedio. Sin embargo, haber logrado triplicar su promedio muestra el dramático cambio que permiten estas estrategias y el modelo de autorregulación en la escritura de cuentos por parte de los estudiantes con DA.

Es necesario señalar que hubo una relación entre la extensión del cuento y su calidad. Se observó, que los cuentos iniciales de todos los participantes fueron muy cortos en la línea de base y presentaron una calidad muy pobre. Al dar el salto en extensión durante la fase de post-tratamiento, triplicaron su calidad, situación que se mantuvo en la etapa de mantenimiento, excepto en el caso de la estudiante quien disminuyó el tamaño de sus cuentos y su calidad en este período. No es de extrañar esta relación entre extensión y calidad ya que se mejoró la des-

cripción, riqueza en detalles, las palabras adecuadas y la organización de las ideas, todo como consecuencia de la aplicación de las estrategias Mapa del Cuento, RELATAR y el modelo DEAR.

Recomendaciones

1. En la aplicación de la estrategia RELATAR como acrónimo para ayudar a los estudiantes a recordar los elementos que contiene un cuento, no se enseñó de manera explícita el componente Emociones para que los participantes lo colocaran en el Mapa del Cuento. Si en el momento de enseñar esta estrategia se hubiera incluido este aspecto de los personajes, la descripción de éstos se habría tornado más rica y la producción escrita hubiera obtenido un mayor puntaje. Para futuras investigaciones se recomienda incluir al final del acrónimo la letra E de Emociones, y así quedaría el acrónimo como RELATARE.
2. En las primeras etapas de la redacción de los textos, después del modelaje de las estrategias, se observó que la instructora no supervisaba si los estudiantes seguían los puntos que ellos habían establecido en sus mapas. Una vez que se le hizo la observación, la docente no sólo estuvo más atenta, sino que reforzó este aspecto en los estudiantes. Por tal motivo, se recomienda que al enseñarse esta estrategia a los docentes, se les visite por un período con el fin de reforzarle la necesidad de supervisar a sus alumnos(as) en la aplicación y utilización de las ideas que ellos colocan en el Mapa del Cuento, para la redacción de mejores cuentos.
3. Los participantes en este estudio asimilaron las estrategias a ritmos diferentes, pues la estudiante necesitó mayor explicación que sus compañeros. Es necesario que las diferencias individuales se tomen en cuenta en el momento del proceso de enseñanza de estas estrategias, de allí la importancia de preparar al docente sobre estas diferencias relacionadas con el ritmo de aprendizaje.
4. En esta investigación, las estrategias se enseñaron de manera individual a cada estudiante con DA y las mismas produjeron efectos positivos tanto en los aspectos cualitativos como

cuantitativos de la escritura de cuentos. Sería recomendable realizar un estudio para determinar los efectos que se producen al aplicarlas en todo un salón de clase que incluya tanto estudiantes con DA como estudiantes sin DA.

5. El factor tiempo utilizado en la redacción de los cuentos, no se analizó en esta investigación. Por información de la docente instructora se conoció que los participantes utilizaron más tiempo para redactar sus cuentos, después de la enseñanza de las estrategias, pues tenían más ideas y detalles que exponer en sus escritos. Se recomienda incluir esta variable en futuras investigaciones.

Referencias Bibliográficas

Boulienau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., y Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121, Disponible: <http://files.eric.ed.gov/full-text/EJ705453.pdf>. [Consulta: 2016, Agosto, 06].

Caldera, R. (2003). La práctica de la escritura: Reflexiones para una propuesta constructivista. *Acción Pedagógica* [Revista en línea], 12(2), Disponible: http://www.saber-ula.ve/db/ssaber/eEdoes/pubelectronicas/accion_pedagogica/vol12num2/articulo_10.pdf[Consulta: 2007, Noviembre, 02].

Caldera, R. (2006). Proposiciones teóricas para la enseñanza aprendizaje de la escritura en educación básica. *Agora*, 17, 87-111.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167. Disponible: file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/TeachingNarrativeStructureAwareness_RT_Oct2007.pdf. [Consulta: 2016, Agosto 07]

Graham, S. y Harris, K. R. (1989a). A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' composition and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.

Graham, S. y Harris, K. R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.

Graham, S. y Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 30, 255-264.

Graham, S. y Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 30, 255-264.

Graham, S., Harris, K. R. y Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 74-84.

Hagood, B. F. (1997, Marzo/Abril). Reading and writing with help of story grammar. *Teaching Exceptional Children*, 29(4), 10-14.

Hunter, M. (1994). *Enhancing Teaching*. New York: MacMillan College Publishing Company.

Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs: Method for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.

León de Vitoria, Chilina (1995). *Secuencias de desarrollo integral infantil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Levy, N. (1996). Teaching analytical writing: Help for general education middle school teachers. *Intervention in School and Clinic*, 32, 95-103.

Mendez, E. (2006). Crisis actual del paradigma organizativo-gerencial-administrativo de la educación. Disponible <http://www.monografias.com/trabajos15/crisis-educación/crisis-educacion.html> [Consulta: 2007, Marzo 2007]

Montague, M., Graves, A., y Leavell, A. (1991). Planning, procedural facilitation, and narrative composition of junior high students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 210-224.

Nodine, B. F., Barenbaum, E., y Newcomer, P. (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8, 167-179.

Oficina de Planificación del sector universitario (OPSU:2016). Noticias. Disponible: <http://www.opsu.gob.ve/portal/principal.html?ir=noticias&4398> [Consulta: 2016, Octubre 02]

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. E. (2006) La prueba de aptitud académica: una visión de la subprueba de comprensión de lectura. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 143-176. Disponible: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872006000200006&lng=es&nrm=iso. [Consulta: 2008, Marzo 20]

Richard, S. B., Taylor, R. L., Ramasamy, R., y Richards, R. Y. (1999). *Single subject research: Applications in educational and clinical settings*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through Self-Regulated Strategy Development: Effects on Young writers with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 291-305. Disponible: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Saddler%20Storywriting.pdf>. [Consulta: 2016, Agosto 06].

Swanson, P. N. y De La Paz, S. (1998). Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33, 209-218.

Troia, G.A., Graham, S. y Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65, 235-252.

El mapa del cuento y el acrónimo relatar... María Esperanza Rojo Carmona, Martha Méndez.
AGORA - Trujillo. Venezuela. Año 20 N° 40 JULIO - DICIEMBRE- 2017. pp. 61-87

UNESCO-UIS (2007). *Education in Venezuela*. Disponible:http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=289&IF_Language=eng&BR_Country=8620&BR_Region=40520
Consulta: 2008,Marzo 20]

UNESCO-UIS (2016).*Data to transforms lives*. Disponible: <http://uis.unesco.org/country/ve>[Consulta: 2016, Octubre 02]