



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Propuesta de intervención para la creación y
comprensión de historias basada en el programa
“Supporting Knowledge For Language and
Literacy”

Autor/es

Beatriz Laborda Gutiérrez

Director/es

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2024

ÍNDICE

ÍNDICE	2
MARCO TEÓRICO	4
El proceso lector	4
Habilidades narrativas en la infancia	6
Evaluación e intervención en la comprensión y en la creación de narraciones	7
Revisión sobre algunos programas de intervención de creación de historias	9
MÉTODO	18
Objetivo	18
Destinatarios	18
Agente de intervención	18
Procedimiento	18
Desarrollo de las sesiones	28
Evaluación de la intervención	46
RESULTADOS	46
DISCUSIÓN	52
CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	63

Propuesta de intervención para la creación y comprensión de historias basada en el programa
“Supporting Knowledge For Language and Literacy”

Propuesta de intervención para la creación y comprensión de historias basada en el programa “Supporting Knowledge For Language and Literacy”

Intervention proposal for stories generation and comprehension based on the “Supporting Knowledge For Language and Literacy” programme.

- Elaborado por Beatriz Laborda Gutiérrez
- Dirigido por Ricardo Fueyo Díaz
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio/Septiembre/Diciembre del año 2024
- 14.619 palabras

Resumen

En el presente trabajo se crea una propuesta de intervención basada en el programa *Supporting Knowledge of Language and Literacy*. El objetivo de esta es mejorar las habilidades de los niños en comprensión lectora a través de una instrucción explícita de los elementos que conforman una historia y utilizando un organizador gráfico.

Se comienza con un marco teórico sobre la lectura, las habilidades narrativas en la infancia y la evaluación y la intervención en la creación de historias. A continuación, se desarrolla el procedimiento que se ha llevado a cabo para realizar la intervención y se exponen los resultados de las sesiones que se han probado en un aula real con un contexto socioeconómico desfavorecido. Finalmente, se realiza una discusión acerca de estos resultados y se establecen unas conclusiones.

Palabras clave

Programa de intervención; comprensión lectora; narraciones; historias.

MARCO TEÓRICO

El proceso lector

La alfabetización es el proceso por el cual se aprende a leer y a escribir adquiriendo y reproduciendo símbolos o signos. Esta habilidad es fundamental tanto en la comunicación como en la educación reglada, pues permite a los individuos a acceder al conocimiento y a compartirlo. Desde la escuela se accede a la alfabetización a través de la lectoescritura, centrándose en las letras, las sílabas y las palabras (Gomes-Franco-e-Silva, 2019).

Entendemos la lectura como una habilidad compleja cuyo objetivo final es comprender un texto. Esta es imprescindible en la vida de las personas, ya que la podemos encontrar en prácticamente todos los aspectos de la vida cotidiana (Rodríguez et al., 2018). Gracias a esta, los lectores consiguen obtener nuevos conocimientos a través de sus lecturas, además de conseguir conocer y comprender el mundo que les rodea (Medina-Higuera et al., 2019). Por ello, la lectura es un elemento esencial y transversal en las aulas. En consecuencia, su adquisición se convierte en uno de los mayores temas de interés al ser un gran hito del desarrollo en la infancia, pertenece a uno de los grandes retos de la educación.

La narración es un relato de eventos relacionados entre sí y el género discursivo más común y universal. La complejidad narrativa es un fenómeno que ocurre durante el proceso de construcción-integración llevado a cabo por los lectores en su intento de comprender un texto (Herrada-Valverde y Herrada, 2017). Este proceso cognitivo de comprensión del texto narrativo es influido por temas, métodos de narración y factores contextuales como: los rasgos personales de los lectores, el contexto sociocultural, el conocimiento previo, las metas u objetivos del lector. Entre todos estos factores que influyen, los estudios acerca de la complejidad narrativa se centran en la estructura de los textos y la posterior comprensión de esta por parte del lector. La complejidad de un texto narrativo aumenta cuando aparecen líneas temporales múltiples, flashbacks, giros narrativos inesperados, tramas dentro de otras tramas, etc. En consecuencia, la tarea de comprensión en los lectores se ve dificultada (Bordwell, 2013).

Una tarea imprescindible en la lectura es la capacidad de comprender como el texto está organizado, esto es, la estructura textual. Distinguir cuáles son las ideas principales y

cómo se estructuran y relacionan entre sí, deducir cuál es la temática del texto y cuál es la tesis del autor forman parte de esta tarea (Oakhill y Cain, 2012).

Bruner describe la narrativa como un conjunto de partes individuales que dependen entre sí para tener un sentido (Barraza, 2014). Para que un niño logre narrar una historia, primero deberá comprender los eventos individuales por los que esta está compuesta, para más tarde poder expresar él mismo estos eventos a través de un lenguaje que establezca relaciones entre ellos (Barton-Hulsey et al., 2017). Una historia completa tiene un marco que la configura y un sistema episódico. En el marco se describe información sobre los personajes y el ambiente de la historia, mientras que en el sistema episódico se ven los problemas, las consecuencias y los resultados del argumento (Heilmann et al., 2010).

A lo largo de la educación básica se espera que los alumnos sean capaces de comprender y de producir narrativas con un nivel cada vez mayor de complejidad. Según Heilmann et al., (2010), algunas de estas habilidades requeridas para hacer una narración de forma efectiva son la descripción del ambiente y los personajes, la narración de un episodio que incluya un problema, una consecuencia y un resultado, el uso adecuado de un lenguaje literario que incluya verbos de estados mentales, y un lenguaje que demuestre cohesión referencial, conjuntiva y lexical a lo largo de la narración.

Últimamente, desde las escuelas, se le ha dado mayor importancia a las habilidades de codificación en la tarea lectora respecto a las habilidades de comprensión de textos que implican el uso de inferencias (Acosta et al., 2017). La comprensión es considerada como uno de los procesos mentales más complejos a través del cual obtenemos conocimientos. La comprensión de un texto no se alcanza completamente usando únicamente la información explícita que aparece en este, sino que supone un proceso mental en el que se construye un significado. Se lleva a cabo una tarea de reconstrucción de la información implícita para elaborar una representación coherente del texto a través de inferencias (Medina y González, 2021) Las inferencias son lo que permiten añadir, sustituir, integrar u omitir la información necesaria para que un texto pueda ser coherente (Delgado et al., 2022). De este modo, las inferencias ocupan un papel central en el estudio de la comprensión (Ramírez, 2017).

Habilidades narrativas en la infancia

La etapa crítica de adquisición de esta habilidad es durante la primera infancia (Sornoza y Rebollar, 2018), en esta fase es cuando los niños adquieren las habilidades necesarias y aprenden los conocimientos esenciales para desarrollar la habilidad de leer. Estos conocimientos y habilidades tempranas son también llamados como predictores de la lectura, precursores, habilidades de lectura inicial o habilidades emergentes (Delgado et al., 2022).

La capacidad de las personas de comprender y producir historias ficticias también comienza a desarrollarse en la infancia (Caballero et al., 2020). Esto se debe tanto al avance que se da en las habilidades cognitivas y lingüísticas de que permiten formar un discurso coherente y cohesivo, como a la participación en entornos sociales en los que se da la narración (Moreira et al., 2022).

En la etapa escolar es cuando se empiezan a dar grandes avances en las habilidades narrativas, ya sea en cuanto a comprensión de estas como de producción. A nivel de comprensión, los alumnos comienzan a identificar los personajes, los problemas y las soluciones de las historias. También conocen los estados y las acciones de los protagonistas. La mayor complicación aparece en la ubicación temporal de los eventos, especialmente entre los tres y los 4 años de edad (Caballero et al., 2020). El esquema meta-intento-consecuencia (MIC), presente en toda historia, comienza a estar presente a los 5 años de edad. Aparece la capacidad de crear inferencias causales, conexiones entre eventos y logran recordar más y mejor los eventos (Lynch et al., 2008).

Entre los 3 y los 5 años también se ve un incremento significativo en la comprensión de la estructura de la narración y en la identificación de los estados mentales de los personajes (Curenton, 2011). En este preciso periodo de desarrollo, el establecimiento de una estructura “MIC” es influenciada por el nivel de conocimiento y de experiencia del alumno en relación con el contenido de la historia.

Los niños adquieren habilidades narrativas como resultado de un proceso gradual marcado por diferentes niveles de complejidad en la organización (macroestructura) y características lingüísticas (Petersen et al., 2016). Además, cualidades de una narración como la familiaridad, la extensión o la complejidad están estrechamente relacionadas con el nivel de comprensión que el niño alcanza (Kwon et al., 2016).

Evaluación e intervención en la comprensión y en la creación de narraciones

En el campo de la educación, la evaluación de la competencia narrativa de los alumnos es uno de los temas principales de estudio debido a la importancia de la narración en la formación de la identidad, en las relaciones sociales y en la comprensión del mundo que nos rodea y de los sucesos que acontecen en este (Rubio, 2016).

Según Kwon et al. (2016) la complejidad es uno de los mayores criterios utilizados para evaluar esta competencia de comprensión y creación de textos. Es decir, cuanto mayor sea la complejidad que un sujeto pueda procesar, mayor será su competencia narrativa.

En cuanto a los métodos de evaluación usados en las escuelas, existen dos formas de evaluar las narraciones de los alumnos. Por una parte están las pruebas estandarizadas que comparan y clasifican los resultados de los sujetos, y por otra aquellas que evalúan a los alumnos en relación a unos criterios establecidos o estándares de aprendizaje (Linn et al., 2013).

Cuando evaluamos una narración infantil, podemos analizar dos niveles distintos; la superestructura y la macroestructura, y el de la microestructura (Justice et al., 2006). Las dos primeras se refieren al contenido de la historia y a las conexiones temporo-causales que se dan en esta, aportándole coherencia al relato. Cuando se evalúa la narración de un alumno desde el enfoque de la macroestructura, se evalúa la coherencia entre los diferentes tipos de “unidades de comunicación” o a través de la “cohesión”, es decir, cómo estas unidades se conectan entre sí.

La microestructura consiste en la construcción de los diferentes enunciados y dispositivos lingüísticos que dan unidad al discurso. Sus componentes son aquellos que miden las expresiones individuales del niño y que son cuantificables, se puede medir tanto la diversidad léxica como el número total de palabras expresadas. Por otra parte, las medidas de producción a nivel de enunciado se centran en la complejidad sintáctica, en la longitud media del enunciado según sus palabras o morfemas y en el número total de enunciados (Justice et al., 2006). Los niños de entre 5 y 10 años tienen un aumento progresivo en el desarrollo de la microestructura hasta que alcanzan la edad de los 11 a los 12 años. Esto nos sugiere que se deberían analizar las narrativas a nivel de microestructura y

macroestructura con el objetivo de poder comprender mejor las habilidades de lenguaje de los alumnos conforme estas van desarrollándose. Es posible narrar una historia coherente pero no cohesiva, por lo que se puede establecer una distinción clara entre estos dos niveles. (Foster-Cohen, 2009)

Sin embargo, se han encontrado estrechas relaciones entre los elementos de la macroestructura y de la microestructura, es decir, las características lingüísticas específicas de la narrativa. El número de palabras diferentes utilizadas (microestructura), ha sido el factor más importante para evaluar la calidad de la narración de un niño, incluso más que la complejidad sintáctica (Heilmann et al., 2010). Este dato nos demuestra que hay una relación esencial entre el vocabulario y el desarrollo en la narrativa en niños de entre 5 y 7 años, cuando también están aprendiendo habilidades de lectura. Las habilidades de sintaxis y de gramática suelen estar relacionadas con la macroestructura narrativa; no obstante, la capacidad narrativa del alumnado no es necesariamente dependiente de la capacidad de estructurar gramaticalmente (Finestack et al., 2012).

La habilidad de construir una narración coherente precede y suele resultar en una correcta adaptación a la alfabetización de la escuela en un futuro. Esta competencia requiere de habilidades complejas basadas en aspectos del desarrollo del lenguaje que pueden ser evaluadas (Davies et al., 2004).

De cara a la creación de intervenciones sobre comprensión lectora, las evaluaciones son un elemento imprescindible para determinar aspectos como: cuándo un alumno requiere de intervención; qué objetivos de aprendizaje pretende conseguir la intervención; cuándo pasar a la siguiente fase de la intervención; o cuando terminar este programa (R. Gillam et al., 2016, p. 400).

La mayoría de los estudios que buscan mejorar la capacidad de narración en el alumnado utilizan instrucción explícita y directa de los diferentes componentes de una historia, se le pide al alumnado que los identifiquen y que respondan a preguntas acerca de estos o que los usen a la hora de volver a contar las narraciones o de elaborar sus propias narraciones (S. Gillam et al., 2018). La complejidad de una narración debe ser abordada sistemáticamente durante el proceso de creación ya que, influye de forma significativa en la comprensión y en el interés del alumno (Kwon et al., 2016).

Actualmente, existe un gran número de estudios en los que se ponen a prueba métodos de intervención en la narración de historias con alumnado en edad escolar o preescolar que está o bien en riesgo de fracaso escolar o aprendiendo la lengua inglesa (Petersen et al., 2016). Sin embargo, se encuentra un menor número de estudios de intervenciones de este tipo aplicadas a alumnado con dificultades en el lenguaje, el número de estudios es menor aún en estudios sobre intervenciones con el discurso narrativo no solo como objetivo sino como contexto de la intervención (Brown et al., 2014).

Revisión sobre algunos programas de intervención de creación de historias

Algunos programas de intervención en la creación de narraciones que han mostrado su efectividad:

Story Grammar Intervention (Marleen Westerveld, 2007)

Story Grammar Intervention es un programa diseñado para alumnos en edad escolar que muestran bajas habilidades en la comprensión de la narrativa oral, tal y como indican sus resultados en tareas de comprensión de historias (Westerveld et al., 2008). *Story Grammar Intervention* busca aumentar el conocimiento de los alumnos acerca de la estructura textual de una historia ficticia y utilizar este nuevo conocimiento para contar o “recontar” historias ficticias.

El programa se lleva a cabo por un especialista de habla y lenguaje. En este se trabaja a través de libros comerciales que presentan una estructura narrativa clara, busca la reflexión de los niños a través del diálogo y el recuento de historias para identificar los elementos principales que conforman las narraciones. A lo largo de la intervención, el especialista de habla y lenguaje utiliza el andamiaje para que los alumnos desarrollen narrativas de forma oral, también utilizarán organizadores gráficos como guiones. Los 7 elementos trabajados en esta intervención son los personajes, la configuración inicial, el problema, la meta o plan, los intentos de resolución del problema, la solución y el final.

El programa tiene una duración de 6 semanas, con 2 sesiones de una hora de duración a la semana.

La base de datos de *WhatWorks* (2024) clasifica la intervención como un nivel indicativo de evidencia según sus criterios de clasificación.

Story Champs (Spencer y Petersen, 2012)

Story Champs (Petersen y Spencer, 2012) es una intervención de narrativa dirigida para niños de 5 a 9 años y llevada a cabo por educadores o especialistas de lenguaje que se realiza a través de una serie de niveles escalonados de apoyo. El objetivo principal de la intervención es mejorar la capacidad del niño de utilización de estructuras sintácticas complejas y la capacidad de incluir un mayor número de elementos gramaticales de historias en sus narraciones. Se centra en el lenguaje expresivo, la subordinación causal y la gramática de la narración. El programa utiliza 5 iconos para representar los elementos principales de una narración (personajes, problema, sentimientos, intentos de resolución del problema y consecuencia).

Cada ciclo de intervención corresponde a un conjunto de 4 pasos, en los que se lee una historia modelo y a continuación se le pide al alumno que vuelva a contar esta historia tres veces, pudiéndose apoyar en imágenes e iconos. Una vez se completan estos cuatro pasos del ciclo, se pasa a la siguiente historia, dando comienzo a un nuevo ciclo. Cada sesión de la intervención tiene una duración de 25 minutos en la cual se pueden llevar a cabo varios ciclos.

Varios estudios realizados indican que el programa *Story Champs* es efectivo a la hora de mejorar la habilidad de los alumnos de utilización de estructuras sintácticas complejas y de incluir un mayor número de elementos en sus narraciones (Spencer et al., 2014). Además, pese a que la intervención solo se llevó a cabo durante dos sesiones de 25 minutos cada semana, la cantidad de resultados positivos incrementó tanto entre los alumnos con dificultades en el lenguaje como en aquellos sin, lo cual aporta una evidencia adicional a la posible eficacia del programa (Petersen y Spencer, 2016).

Visualising and verbalizing (Bell, 1987)

Visualising and Verbalising es un programa creado para ayudar a aquellos alumnos con dificultades a la hora de comprender y crear una imagen en su mente mientras leen o escuchan una historia, también puede ser aplicado en adultos. Busca mejorar las habilidades imaginativas en niños con dificultades en el lenguaje y es llevado a cabo por un terapeuta de habla y lenguaje.

El programa está formado por 4 etapas:

- En la primera se le enseña al alumno a describir imágenes a través de 12 palabras base. Estas palabras incluyen categorías de forma, tamaño y perspectiva. Las imágenes están formadas por elementos cercanos y familiares para el alumnado, como un árbol y por elementos de fantasía como por ejemplo un dragón.
- A continuación, el alumno debe visualizar una frase previamente leída por el terapeuta. El estudiante visualizará esta imagen en una nueva situación.
- En la cuarta fase el estudiante deberá visualizar un párrafo completo, frase por frase. Además, contestará a una pregunta relacionada con la frase para aumentar los detalles de la imagen visualizada. Al final de la fase, el alumno narrará el conjunto de imágenes visualizadas a lo largo de la sesión
- Por último, se lleva a cabo un procedimiento similar al de la fase anterior, pero se añade complejidad a las preguntas enunciadas por el interventor. En este caso, las preguntas serán inferenciales o para sacar la idea principal del contenido, de forma que el estudiante debe llegar a conclusiones acerca de lo imaginado y evaluarlo.

Actualmente hay pocos estudios acerca de la eficacia del programa. Dixon, Joffe and Bench (2001) compararon *Visualising and Verbalising* con un programa de lenguaje tradicional y encontraron que ambos programas mejoraban la comprensión de los alumnos, sin embargo, *Visualising and Verbalising* no mostraba más efectividad que el programa tradicional (Dixon et al., 2001). La investigación sugiere que esto se debe a que la tarea de imaginar y visualizar supone una gran demanda en la memoria de trabajo de los alumnos, por lo que no hace el programa más efectivo.

Literate Language Intervention (Phillips, B.M, 2016)

Literate Language Intervention trabaja sobre las habilidades de lenguaje literario de alumnos con bajo rendimiento en las habilidades orales (Phillips, 2014). La intervención se centra tanto en la comprensión de conceptos de lenguaje literario en oraciones como en textos completos.

El agente de intervención será un docente “entrenado” para la realización del programa y con experiencia en la enseñanza.

Se lleva a cabo a través de 4 sesiones de 10 minutos cada semana durante 12 semanas en pequeñas sesiones de grupos reducidos en las que se trabajan objetivos sintácticos desde un punto de vista expresivo y de comprensión. Actualmente la intervención consta de nuevas características.

Cada unidad de la intervención contiene cuatro elementos principales: una historia de aventura interactiva, instrucción sobre dos verbos mentales que aparecen en las, actividades manipulativas y un juego con imágenes con el que reforzar lo aprendido. Cada uno de estos elementos se utiliza para enseñar los objetivos de cada “Unidad de lenguaje”. En todas las sesiones se llevan a cabo estrategias de instrucción similares, como por ejemplo el modelado, el apoyo visual, la instrucción directa de palabras o construcciones gramaticales.

La intervención es desarrollada y revisada a través de una serie de evaluaciones previas y posteriores a esta, estas pruebas mostraron resultados significativos en los objetivos específicos de la intervención. La base de datos *WhatWorks* (2024), clasifica la intervención en un nivel de evidencia moderado.

Becky Shanks Narrative Intervention (Shanks, B., 2001)

Becky Shanks es un programa de intervención de narrativa que busca mejorar la comprensión y el uso de la gramática de la narrativa en niños para que aprendan a relatar narraciones e historias. El objetivo principal de la intervención es ayudar a los alumnos como dificultades en el lenguaje a que reconozcan la estructura de narraciones ajenas y propias a través de 5 preguntas clave sobre quién, dónde, cuándo, por qué y qué suceso

ha ocurrido), además de la identificación del final de la historia. Esta puede ser llevada tanto por un especialista de lenguaje y habla, como por un profesor, o por un auxiliar de educación.

La intervención estructura las historias en tres partes: el comienzo, la parte intermedia de la historia y el final de esta. A los alumnos se les proporciona una estructura y unas pautas sencillas para que identifiquen cada una de estas partes. Esta estructura que se les proporciona desde el inicio de la intervención funciona como base a través de la cual mejorar sus habilidades de comprensión de relatos narrativos, así como de crearlos ellos mismos.

Cada semana de la intervención se trabajará un aspecto concreto de la narración. No obstante, la temporalización de la intervención es flexible para adaptarse a los diferentes ritmos del alumnado. En las sesiones el agente de intervención narrará una historia a los alumnos utilizando diferentes tipos de soporte como imágenes, marionetas o cartas.

Un estudio realizado por Davies, Shanks y Davies, analizó la eficacia del programa aplicando la intervención en escuelas de Reino Unido con un alto porcentaje de alumnado con familias de nivel socioeconómico bajo y demostró un incremento significativo en la calidad de las historias narradas por los alumnos (Davies et al., 2004). *WhatWorks* (2024) clasifica la intervención en un nivel de evidencia indicativo.

Supporting Knowledge in language and literacy (Sandra Laing y Ron Gillam, 2014)

Supporting Knowledge in language and literacy (SKILL) es un programa de intervención diseñado para trabajar la construcción psicolingüística y los procesos de integración necesarios en la comprensión y en la creación de narrativas, habladas o escritas. El objetivo principal de la intervención SKILL es mejorar tanto la comprensión como la producción de las macroestructuras y microestructuras narrativas (R. Gillam et al., 2016, p. 389).

El programa se dirige a niños en una edad aproximada entre los 5 y los 10 años, que experimentan dificultades en actividades escolares que requieren de la comprensión y de la producción de historias. La intervención también podría resultar beneficiosa para niños con dificultades a la hora de: contestar preguntas acerca de historias que han escuchado

o leído; formular estas preguntas a otros; contar y escribir historias elaboradas y coherentes; participar con otros niños en actividades cooperativas de lenguaje en las que se requiere de discurso narrativo.

Los agentes de intervención serán especialistas de lenguaje y habla, profesores ordinarios y profesores de inglés como segunda lengua. El manual del programa sugiere que el agente de intervención tenga conocimientos generales sobre instrucción en el lenguaje como la estimulación focalizada, por ello, debe ponerse en contacto regularmente con un especialista en lenguaje (como puede ser un profesor de audición y lenguaje) si fuera necesario.

El manual completo del programa de intervención SKILL (Gillam, 2014) se compone de tres fases. Cada una de las fases de la intervención tiene su propio objetivo:

En **la Fase 1** el objetivo es que el alumno identifique los elementos de la historia (personajes, escenarios, evento inicial, respuesta interna, plan, acciones, inconveniente, consecuencias y final). Que el alumno distinga estos elementos es importante, sin embargo, el objetivo principal es que sea capaz de entender cómo estos se relacionan entre sí de forma causal y que sean capaces de crear sus propias narraciones a través de una cadena causal de eventos coherente.

Los subobjetivos de la **Fase 2** son tres: usar adjetivos, adverbios y oraciones complejas a la hora de crear los elementos vistos en la Fase 1; incluir diálogos en las historias; responder a las preguntas literales e inferenciales acerca de narraciones con una cierta elaboración.

En la **Fase 3** el subobjetivo principal es utilizar los conocimientos aprendidos a lo largo de la intervención para poder evaluar historias ajenas y propias.

Las sesiones tienen una duración de entre 30 a 40 minutos, dos veces a la semana durante 9 semanas. La fase I contiene 18 sesiones, la fase II puede ser realizada en 5 sesiones y la fase III en 6 sesiones. El total de horas de la intervención es de 10 a 14 horas.

Fase 1: Instrucción explícita de los elementos de una historia y las conexiones causales.

La fase está diseñada para comprender los elementos principales que forman una historia; personajes, escenarios, evento inicial, respuesta interna, plan, acciones, consecuencia.

Los diferentes elementos de la historia se introducen a través de un álbum ilustrado que es facilitado por el propio manual, cada una de las sesiones es dedicada a un elemento. En la primera sesión se trabajan los personajes de la historia, y a lo largo de la sesión el agente de intervención introduce un icono que representa este elemento. Se reflexiona acerca de este nuevo elemento y sobre cuál es su papel en las historias y más concretamente en el libro que acaban de leer, a continuación, se les pide a los alumnos que creen sus propios personajes, el agente de intervención les puede ayudar en esta tarea. El resto de los elementos en las siguientes sesiones serán abordados de la misma forma, primero se hará énfasis en el elemento representado a través del libro ilustrado y continuación se hará una reflexión con los alumnos para mejorar la comprensión de lo aprendido.

A lo largo de la Fase 1 no solo se hace énfasis en los diferentes elementos de la historia, sino también en las relaciones causales entre estos.

Las siguientes sesiones consisten en actividades de creación de historias propias por los alumnos, de recuento de historias y de autoevaluación de sus propias creaciones. Las primeras narraciones creadas por los alumnos probablemente requieran de un gran apoyo por parte del agente de intervención hasta que los alumnos aprendan a crear sus propias historias con sus propios personajes, escenarios, acciones, etc. La planificación pictográfica se utiliza como herramienta de apoyo para que los alumnos alcancen esta autonomía en la creación de sus historias, por ejemplo, conforme van creando la trama se les pide que hagan dibujos de estas escenas, que más tarde utilizarán para hacer contar sus historias. Estos dibujos se colocarán en el guion siguiendo el orden cronológico de la historia y funcionará como apoyo para la organización y la memoria.

Finalmente, se lleva a cabo la “Unidad de literatura”, en la cual se trabaja con libros de narrativa esta vez con texto que contienen los elementos trabajados a través de los álbumes ilustrados (Gillam et al., 2012). En estas sesiones se profundiza en contenidos de vocabulario, en responder preguntas de comprensión lectora ya sean literales o inferenciales y en la creación de historias. En estas últimas, se parte de los libros de narrativa como estructura base sobre la que crear un nuevo cuento.

Dentro de esta primera fase se hacen sesiones para trabajar los adverbios “antes” y “después”.

Como última sesión, los alumnos escuchan una historia y deben contestar a preguntas literales e inferenciales acerca de esta sin ningún apoyo.

Para que los alumnos puedan pasar a la Fase 2, deben demostrar que son capaces de

- Identificar y dar ejemplos de cada uno de los elementos de las historias.
- Crear sus propias historias en las que aparezcan todos los elementos
- Responder correctamente a preguntas de comprensión lectora tras haber escuchado la narración de un libro.

Fase 2: Instrucción sobre estructuras lingüísticas, conceptos y vocabulario en historias más complejas y elaboradas.

En esta fase se les enseña a los estudiantes a crear historias más largas con relaciones causales y temporales de mayor complejidad, además de a cómo hacer más interesantes estas narraciones a través de la introducción de verbos más expresivos, adverbios o conjunciones causales como “entonces” y adjetivos. Los álbumes ilustrados son inicialmente usados para practicar las habilidades de lectura recientemente aprendidas y son finalmente reemplazados por libros de la literatura juvenil.

Aparecen nuevos elementos como el diálogo y el de la “replanificación” y se utilizará un guion más elaborado. Los estudiantes participan en “mini lecciones” dirigidas a aumentar el uso de la conjunción subordinada adverbial “porque” y de palabras que implican una respuesta interna como “triste”, “frustrado” o “asustado”. Lecciones para facilitar la comprensión también son llevadas a cabo en esta segunda fase.

Los alumnos finalizarán la fase cuando demuestren ser capaces de crear historias con relaciones causales entre sus elementos, con un mínimo de lenguaje complejo (dos o más palabras referidas a los sentimientos, uno o más verbos mentales, uno o más adverbios, uno o más sintagmas nominales elaborados). Además, deben de ser capaces de contestar a preguntas de comprensión lectora y de recordar detalles de las historias sin un apoyo.

Fase 3: Crear, evaluar y modificar historias.

Las sesiones de esta fase ofrecen a los alumnos diversas oportunidades para recontar, crear, contar, modificar y revisar sus propias historias generadas de manera espontánea, ya sea con o sin un icono u organizador gráfico de apoyo. El principal objetivo de esta última fase es desarrollar la autonomía a la hora de comprender una historia y de usar estructuras narrativas y un lenguaje oral necesario para crear historias coherentes. También se pretende mejorar las habilidades metacognitivas necesarias para que los estudiantes evalúen la adecuación de sus propias creaciones narrativas. Para ello, se les enseña a utilizar una rúbrica autoevaluativa con la que modificar sus guiones e historias.

Por último, en esta fase se ven las relaciones causa-efecto a través de oraciones condicionales con los adverbios “si” y “entonces”. Estas relaciones se trabajan a través de los contenidos de los libros leídos y finalmente se transfieren los contenidos a situaciones cotidianas de los alumnos.

Las sesiones comienzan con un alto grado de andamiaje y de apoyos, conforme estas van avanzando, se dan en contextos que fomentan más la autonomía. Una vez el alumno va adquiriendo habilidades, crea sus propias historias, en un principio con iconos y organizadores gráficos y finalmente sin estos apoyos.

El objetivo de este trabajo es realizar una propuesta de intervención basada en el programa SKILL para alumnos con discapacidad intelectual, TEA o dificultades en el lenguaje y posteriormente probar su aplicación.

MÉTODO

Objetivo

El objetivo de la intervención es mejorar la comprensión lectora en niños a través de la implementación de una simplificación del programa SKILL, basado en la enseñanza explícita de la estructura de una historia narrativa. Se busca comprobar si estas mejoras pueden ser alcanzadas por alumnos provenientes de escuelas situadas en barrios desfavorecidos, con gran diversidad cultural y socioeconómica.

Destinatarios

Alumnos con discapacidad intelectual, TEA o dificultades en el lenguaje que tengan un nivel curricular de lengua castellana de primero de primaria, independientemente de su edad.

Agente de intervención

Docente de Pedagogía Terapéutica.

Procedimiento

Para la creación de esta propuesta de intervención se llevó a cabo una revisión de diferentes artículos publicados por los creadores del programa SKILL en los que se detalla el funcionamiento del programa y sus fases.

Tras esta revisión se resumieron todas las sesiones que se llevan a lo largo del programa (*Tabla 1*).

Tabla 1. Resumen de las sesiones del programa SKILL

CONTENIDOS DE CADA FASE
FASE 1: Enseñar elementos de las historias.
<ul style="list-style-type: none">- Una sesión dedicada para cada elemento haciendo énfasis en relaciones causales.- Recuento de actividades con o sin apoyos.- Los alumnos generan historias propias.- Hacen recuento de estas historias y se autoevalúan con lo aprendido.- Unidad de literatura.- Sesiones para enseñar adverbios “antes” y “después”.- Resolver cuestiones literales e inferenciales- Prueba de finalización de la fase.
FASE 2: Elaboración.
<ul style="list-style-type: none">- Introducción a la “elaboración”- Comparación entre historias simples e historias complejas- Introducción a los diálogos a través de un álbum ilustrado.- Crear historias usando el Plan, Acción, Complicación y Solución (PACS)- Practicar la complejidad usando el PACS a través de la creación de historias.- Recuento de historias propias con apoyos.- Recuento de historias propias con apoyos.- Introducción de los diálogos en sus propias historias.- Sesiones para aprender a incluir diferentes sucesos en una misma historia.- Unidad de literatura con libros más complejos.- Sesiones específicas para enseñar a describir sentimientos de personajes, usar lenguaje causal, diálogos y adverbios.- Prueba de finalización de la fase.
FASE 3: Autonomía en la narración de historias.
<ul style="list-style-type: none">- Instrucción metacognitiva (internalizar la estructura de la historia y los aspectos lingüísticos).

- Unidad de Literatura.
- Sesiones cortas para enseñar las relaciones causa-efecto (“si”, “entonces”)
- Rúbrica evaluativa con libros más complejos.
- Generar historias entre todos los alumnos a partir de secuencias de imágenes (con o sin apoyo). Se usa la rúbrica para modificarla.
- Generar historias entre todos los alumnos a partir de una sola imagen (con o sin apoyo). Se usa la rúbrica para modificarla.
- Crear historias de forma autónoma a partir de una imagen o premisa. Se usa la rúbrica para modificarla.

Estas informaciones se fueron recogiendo y complementando para crear una versión reducida del programa lo más cercana posible a lo que sería la versión original de este. Los siguientes pasos que se llevaron a cabo para crear la intervención fueron:

1) Se eligieron los elementos, se sintetizaron las sesiones y se diseñó el funcionamiento y los recursos materiales utilizados en cada sesión:

Respecto a los elementos propuestos por el programa original, se eliminó el de “respuesta interna”. Los elementos de “plan” y “acción” se juntaron en un mismo elemento y se simplifican algunos nombres para facilitar la comprensión de los alumnos. Como resultado, en la intervención se trabajaron siete elementos: personajes, lugar, inicio, plan-acción, problema, solución y final.

Se decidió que en la intervención se presentarían los elementos de forma agrupada, en total se realizaron tres sesiones para presentar los elementos. Dentro de estas sesiones también se incluyó una tarea de recuento y de creación propia de cada elemento.

El recurso principal sobre el que se apoyó la intervención fue el guion, este se hizo en una cartulina tamaño din-A4 plastificada (*Figura 1*) en la que aparecía un recuadro de cada elemento “clave” con su icono correspondiente.

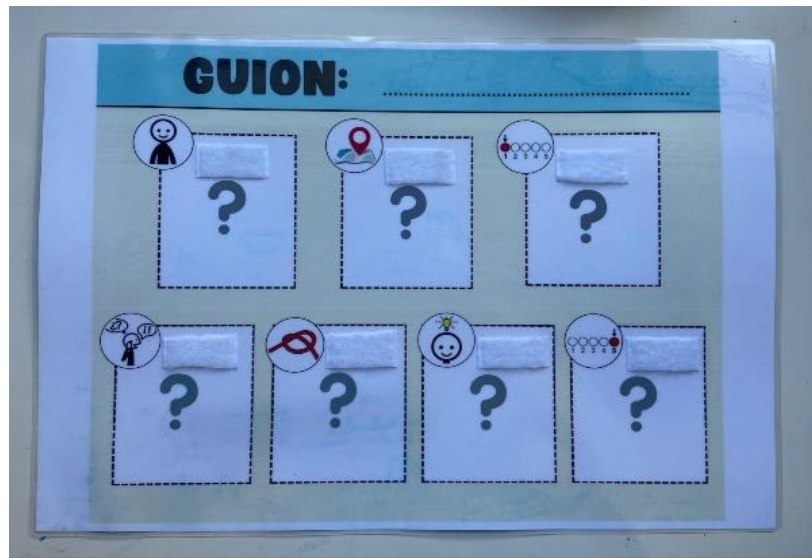


Figura 1. Guion.

Cada uno de los siete elementos fue representado por una tarjeta en la que aparecía su icono y su nombre (Figura 2 a la 8). Estas tarjetas se utilizarían cuando se diera instrucción explícita sobre cada elemento de la historia.



Figura 2. Tarjeta de personajes.



Figura 3. Tarjeta de lugar.



Figura 4. Tarjeta de inicio.



Figura 5. Tarjeta de plan-acción.



Figura 6. Tarjeta de problema.



Figura 7. Tarjeta de solución.

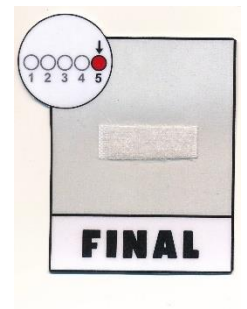


Figura 8. Tarjeta de final.

Las tarjetas se pegaban en el guion en su lugar correspondiente (*Figura 8*) con un velcro. Además, a cada tarjeta le correspondía una ilustración concreta en base al libro trabajado.



Figura 8. Guion con las tarjetas.

2) Se eligió un libro con una estructura sencilla en el que se pudieran identificar los elementos elegidos para trabajar en la intervención.

El libro elegido fue el conejo blanco de la editorial *Kalandraka*. Una vez escogido el libro, se estableció que el nivel de dificultad del cuento sería de un nivel de primer ciclo de primaria, pues el libro está dirigido para un público de desde los 3 años hasta los 7.

3) A partir del libro se crearon los recursos personalizados a este.

Para ello se hicieron varios intentos para conseguir un tamaño que se ajustara a las tarjetas de cada elemento (*Figura 9*). En algunos casos, se tuvo que editar la imagen para garantizar que la ilustración describa lo mejor posible cada elemento, como es el caso de

la ilustración que representa la solución. Cada imagen tenía un velcro pegado detrás para ponerlas en el guion (*Figura 10*).



Figura 9. Ilustraciones de cada elemento sobre el cuento “El pequeño conejo blanco”.

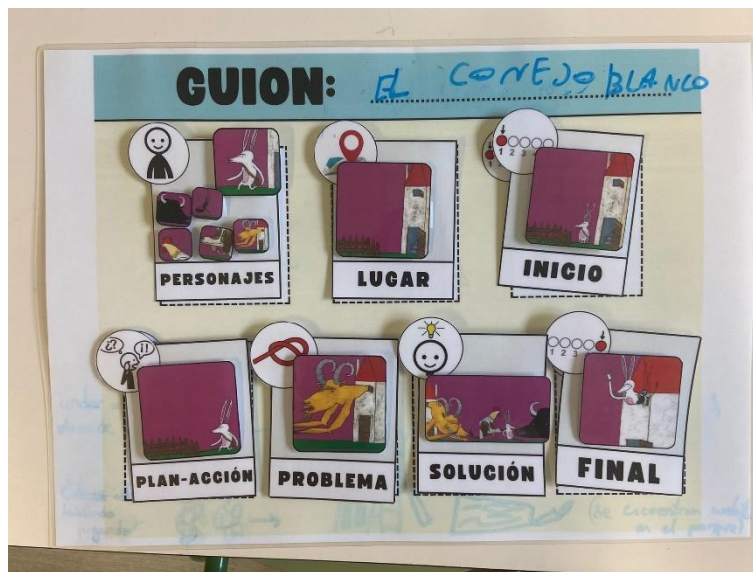


Figura 10. El guion con las tarjetas y las ilustraciones.

4) Se establecieron las sesiones que se realizarían y sus correspondientes objetivos específicos:

En total se crearon 8 sesiones cada una con un objetivo específico:

- **1ª Sesión:** Identificar los elementos de personajes, lugar e inicio y reconocerlos en una historia (*Tabla 5*).

- **2ª Sesión:** Identificar los elementos de plan-acción y problema, reconocerlos en una historia (*Tabla 6*).
- **3ª Sesión:** Identificar los elementos de solución y final, reconocerlos en una historia (*Tabla 7*).
- **4ª Sesión:** Volver a relatar un libro tras su lectura, identificando los elementos característicos de una historia con apoyos (*Tabla 8*).
- **5ª Sesión:** Volver a relatar un libro tras su lectura, identificando los elementos característicos de una historia sin apoyos (*Tabla 9*).
- **6ª Sesión:** Crear una historia propia en la que aparezcan los elementos característicos de estas a través de apoyos y narrarla (*Tabla 10*).
- **7ª Sesión:** Crear una historia propia en la que aparezcan los elementos característicos de estas sin apoyos y narrarla (*Tabla 11*).
- **8ª Sesión:** Responder a cuestiones inferenciales y literales tras la lectura de un libro y volver a narrarlo sin ayudas (*Tabla 12*).

5) Se estableció la temporalización del programa en base a sus sesiones:

La intervención consistió en 8 sesiones con una duración de 35 minutos cada una a lo largo de tres semanas (*Tabla 2*).

Tabla 2. Calendario de temporalización de la intervención

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana 1.	1ª Sesión Personajes, el lugar y el inicio		2ª Sesión Plan-acción y el problema		3ª Sesión Solución y final
Semana 2.	4ª Sesión Recontar un libro nuevo (con guion)		5ª Sesión Recontar un libro nuevo (sin apoyos)		6ª Sesión Creación de historia propias (con guión)
Semana 3.	7ª sesión Creación de historia propias (sin apoyos)		8ª sesión Unidad de literatura		

6) Se seleccionó el sujeto con el que poner a prueba la intervención.

Una vez se había elegido el libro a trabajar, y por lo tanto se conoció el nivel de dificultad de la lectura, durante dos semanas se analizó el nivel del alumnado para elegir al sujeto al que se le realizaría la intervención. Para seleccionarlo, se utilizó una lista de cotejo (*Tabla 3*) con el objetivo de asegurarse de que la intervención era adecuada para las necesidades y las características del alumno. Se estableció que el alumno al que se le aplicara la intervención debería tener al menos 4 ítems de la lista no adquiridos.

Tabla 3. Lista de cotejo para elegir el sujeto.

Lista de cotejo para valorar si la intervención se ajusta a las necesidades del alumno			
Criterios:		Sí	No
1.	El alumno identifica el tipo de texto (cuento) y su finalidad.		x
2.	El alumno una vez lee cuentos puede descifrar cual es el tema principal de estos	x	
3.	El alumno puede diferenciar las diferentes partes de un cuento y sus diferentes eventos.		x
4.	El alumno es capaz de establecer relaciones causales entre los eventos del cuento.		x
5.	El alumno realiza inferencias en sus lecturas.	x	
6.	El alumno consigue localizar información explícita en el texto respondiendo a preguntas como quién, qué, dónde, cómo etc.	x	
7.	El alumno es capaz de realizar una lectura autónoma de un cuento.		x
Nº Total:			

Se hace observan los diferentes perfiles que se encuentran en las aulas de Educación Especial del CEIP XII durante tres semanas. Estas dos aulas son el aula A, en la cual todo el alumnado pertenecía a una escolarización combinada y el Aula B, en la cual el alumnado se caracterizaba por tener mayores necesidades tanto educativas como socioemocionales, además eran alumnos con más problemas comportamentales.

Finalmente, se escoge un alumno (A.) cuyo perfil es el más adecuado para aplicar la intervención debido a su nivel curricular, de atención, comportamiento, autonomía y de acuerdo con los resultados de la lista de cotejo sobre adecuación a la intervención.: De 7 ítems, 4 se marcaron como no adquiridos.

El alumno tiene ocho años, un diagnóstico de discapacidad intelectual moderada y un nivel curricular de 1º de primaria pese a que le correspondería ir a una clase de 3º de

primaria. El alumno procede de una familia de etnia gitana y tiene seis hermanos, el nivel socioeconómico de su casa es bajo y el ambiente familiar es negativo.

Por otra parte, se aplicó una lista de cotejo similar para evaluar la adecuación del contexto del aula para que se desarrolle la intervención de forma eficaz (*Tabla 4*), todos los indicadores ítems debían ser contestados con un sí.

Tabla 4. Lista de cotejo para valorar el aula.

Lista de cotejo para valorar si el contexto del aula en el que se realizará la intervención es adecuado.			
Se dispone de:		Sí	No
1.	Una mesa amplia	x	
2.	Un ambiente tranquilo con poca interferencia de sonido de otros compañeros	x	
3.	Un docente que pueda dedicarse exclusivamente a realizar la intervención con el alumno	x	
4.	Un mínimo de 8 sesiones de 35 minutos cada una las cuales no interrumpan el desarrollo de contenidos más trascendentales en el aprendizaje del alumno	x	
5.	Tiempo, dinero y recursos para realizar los materiales	x	

Se determinó que las condiciones del aula eran favorables para que la intervención se llevara a cabo.

Como resultado, se crea una propuesta de intervención basada en el programa SKILL y centrada en la primera fase de este. La intervención tendrá como destinatario un solo alumno y el número de sesiones será reducido respecto a lo que sería una intervención real del programa SKILL.

Desarrollo de las sesiones

Tabla 5. Desarrollo de la primera sesión.

1ª FASE Enseñar elementos de las historias
1ª Sesión Sesión sobre los personajes, el lugar el inicio
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Identificar los elementos de personajes, lugar e inicio y reconocerlos en una historia.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Libro “El pequeño conejo blanco”.- Tarjetas del elemento de personajes, lugar e inicio.- Recortes de ilustraciones del libro para cada elemento.- Guion.
Duración: 35 minutos.
Estructura de la sesión: <ol style="list-style-type: none">1. Introducción al libro. Se hace un análisis superficial del libro y se reflexiona acerca de su portada, el número de páginas, la contraportada, el título, etc. Se pueden hacer preguntas inferenciales acerca de lo que el alumno espera del contenido del libro.2. Lectura de la primera página del libro.

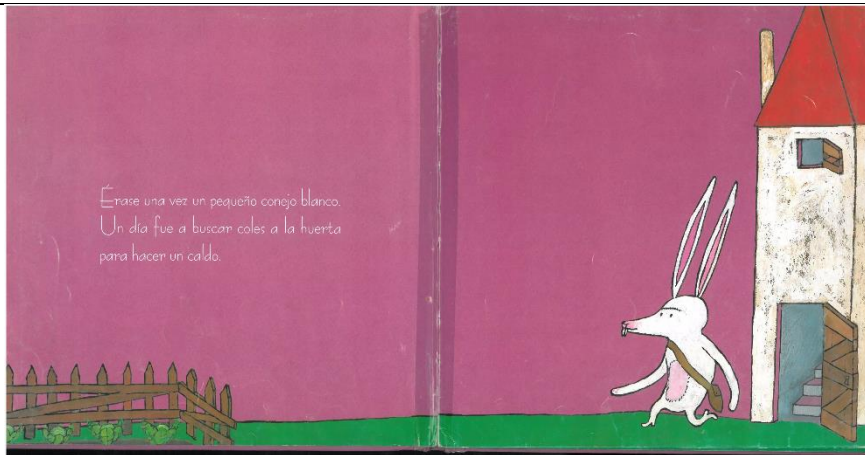


Figura 12. Primera página del libro trabajado.

A través de la primera línea de esta página se reflexionará acerca la apariencia física y el ambiente que rodea al protagonista (el conejo y su casa con el huerto). Con la segunda línea se reflexionará acerca de qué está haciendo el personaje en ese momento (estar en su casa). Se le dará especial importancia a los detalles de las ilustraciones.

3. **Introducción a las tarjetas (personaje, lugar e inicio).** Se le presentará al alumno la llamada “carpeta de las historias” en la que aparecerán los siete elementos clave que conforman los cuentos. Se ponen las tarjetas de personajes, lugar e inicio encima de la mesa y se describen verbalmente:
- Personaje: persona o animal que aparece en el cuento.
 - Lugar: dónde le ocurren cosas al personaje.
 - Inicio: lo que está haciendo el personaje nada más empieza la historia.

El alumno deberá repetir verbalmente los nombres de los elementos y sus definiciones.



Figura 13. Tarjetas trabajadas en la primera sesión.

4. **De nuevo se hace una lectura de la primera página, esta vez identificando los tres elementos.** El alumno deberá descubrir cuáles son los elementos concretos de esta historia, una vez que se hayan identificado estos elementos verbalmente, se les dará a los alumnos una imagen impresa a color de este elemento en la historia y la pondrán sobre la tarjeta correspondiente del elemento. Las tres tarjetas de elementos junto a sus correspondientes imágenes estarán ordenadas en la mesa frente al alumno.

- Personaje: conejo.
- Lugar: la casa del conejo y su jardín con huerto.
- Inicio: el conejo está en su casa y le apetece un caldo de coles.

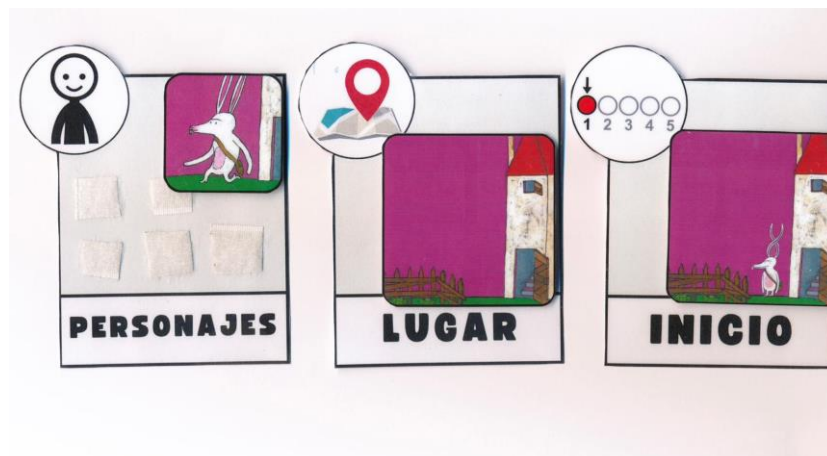


Figura 14. Tarjetas trabajadas en la primera sesión con sus ilustraciones del libro.

Se llevarán a cabo cuatro pasos en el caso de que un alumno de una respuesta incorrecta:

- Se repite la definición del elemento.
- Se le da una pista señalando la zona de la ilustración en la que se encuentra este elemento.
- Se le ofrecen dos opciones, una será la correcta.
- Se le da directamente la respuesta correcta.

5. **Presentación del guion.** Sacaremos el guion Din-A3, se le explicará al alumno que este lo utilizaremos para poder ver mejor las diferentes partes clave de nuestra historia. Arriba del todo escribirá el título del cuento. Se le pedirá al alumno que ordene pegando en el velcro las tarjetas de los elementos creadas diferentes elementos de la historia encajándolas con el icono correspondiente.

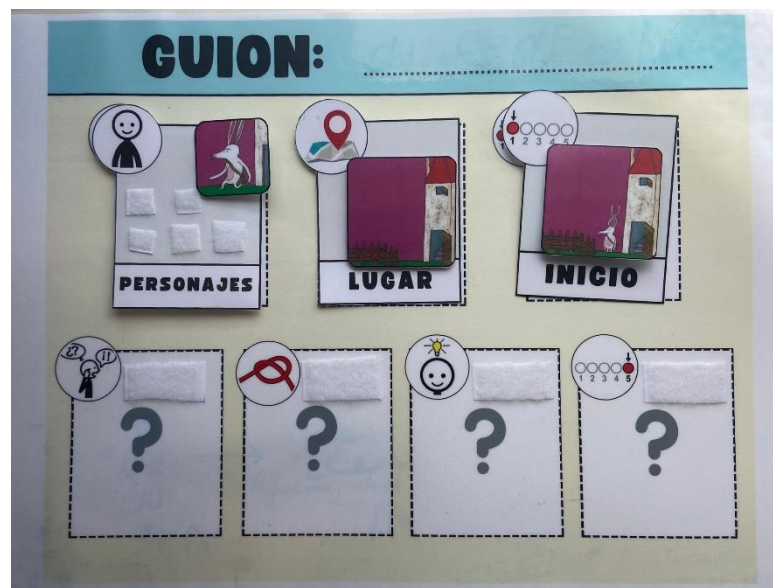


Figura 15. Guion completo de la primera sesión.

6. **El alumno cuenta el inicio del cuento.** Se le pide al alumno que vuelva a contar la información del cuento obtenida en esta sesión (e.g., “Ya hemos visto cómo empezaba este cuento, ¿podrías volvérmelo a contar como si fuera una persona que nunca lo hubiera oído? Puedes ayudarte del guion”). Se grabará el audio. Como apoyo visual el alumno usará el guion de la historia pues lo tendrá

<p>colocado enfrente de él en la mesa. Una vez hecha la grabación, se volverá a reproducir el audio para que el alumno identifique si ha mencionado todos los elementos necesarios. El profesor complementará la narración de los alumnos con información extra o detalles relevantes que hayan olvidado de mencionar. Se le preguntará que es lo que cree que va a ocurrir a continuación para enlazar con la siguiente sesión.</p> <p>7. Se le pedirá al alumno que él mismo cree su propia versión de los elementos vistos (personajes, lugar, inicio). Esto lo podrá realizar con un rotulador de pizarra en el propio guion.</p> <p>8. Se reflexiona acerca de cómo cree el alumno que continuará la historia.</p>

Tabla 6. Desarrollo de la segunda sesión.

<p>2ª Sesión</p> <p>Sesión sobre el plan-acción y el problema</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos de plan-acción y problema y reconocerlos en una historia.
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro “El pequeño conejo blanco”. • Tarjetas del elemento de plan-acción y evento inicial. • Recortes de ilustraciones del libro para cada elemento. • Guion.
<p>Duración: 35 minutos</p>
<p>1. Recapitulación de lo visto en la sesión anterior.</p> <p>Se recuerda qué elementos sacamos en la sesión anterior de la “carpeta de las historias”, cuál era su definición y cuáles habíamos identificado en el libro. También se les pide que recuerden que ocurría en la primera página, qué se leyó</p>

y qué creían que iba a ocurrir a continuación. El dato de que la puerta se había quedado abierta es imprescindible de recordar.

2. Lectura de la segunda y tercera página del cuento.

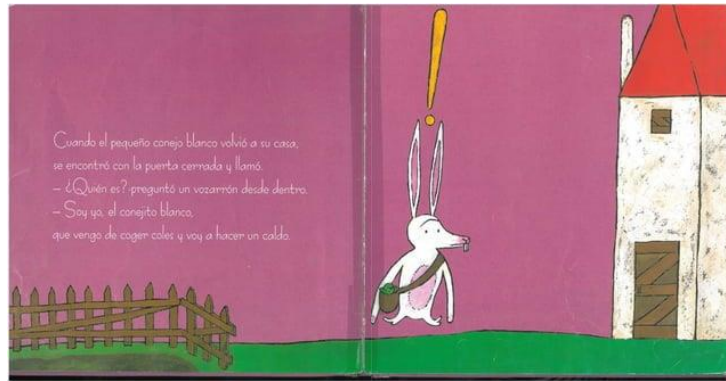


Figura 16. Segunda página del libro trabajado.

2ª página: Se reflexiona acerca de cómo ahora la puerta de la casa está cerrada y parece ser que hay alguien dentro. También se puede comentar el hecho de que ahora en el huerto no aparecen coles dibujadas, sino que estas están en la bolsa del conejo. Se crea un suspense antes de pasar a la siguiente página (e.g., “¿Quién puede estar dentro y tener un vozarrón?”).

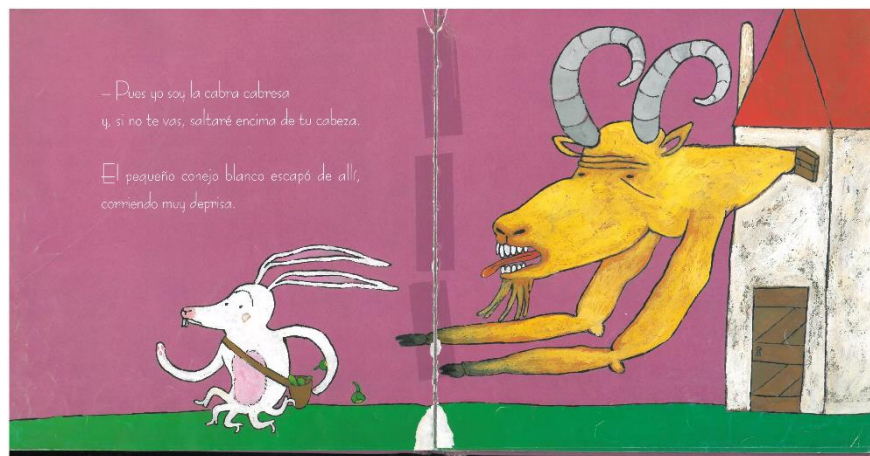


Figura 16. Tercera página del libro trabajado.

3ª página: el alumno descubrirá quién se encuentra dentro de la casa del conejo y cuál es el problema del protagonista.

3. Introducción a las tarjetas de plan y acción y problema.

Se pondrán encima de la mesa las tarjetas y estas serán definidas verbalmente, también se explicará la razón de su icono:

- Plan – acción: Lo que hace el personaje principal para conseguir aquello que quiere.
- Problema: Es un problema en la historia que molesta al personaje principal en lo que quería hacer.

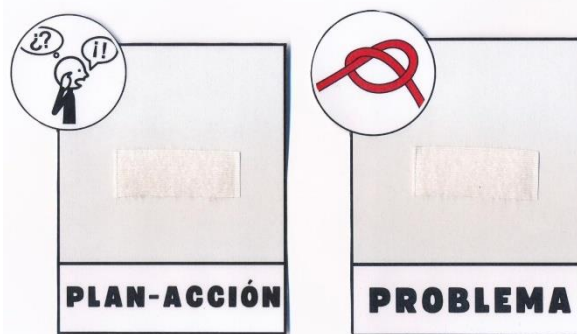


Figura 17. Tarjetas trabajadas en la segunda sesión.

4. **Se vuelve a leer la primera, la segunda y la tercera página.** Tras esta lectura el alumno identificará de uno en uno todos los elementos vistos hasta el momento por orden (para ello habrá que sacar de nuevo la tarjeta de personaje, de lugar y de inicio). Si acierta se pegará la imagen del elemento concreto del libro sobre la tarjeta correspondiente.

- Plan – acción: el conejo va al huerto a recoger coles para su caldo.
- Problema: Una cabra ha invadido su casa.

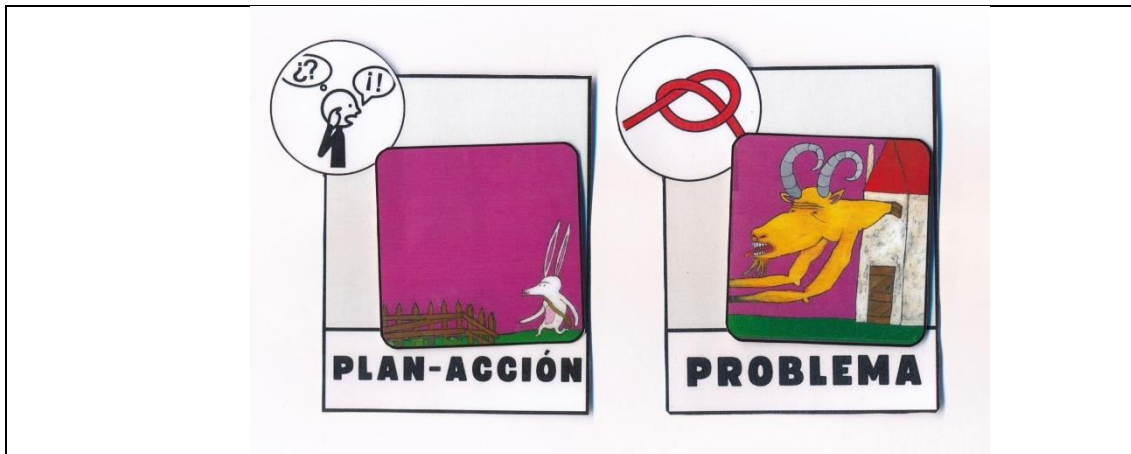


Figura 18. Tarjetas trabajadas en la segunda sesión con sus ilustraciones del libro.

5. Se completa el guion con los nuevos elementos.

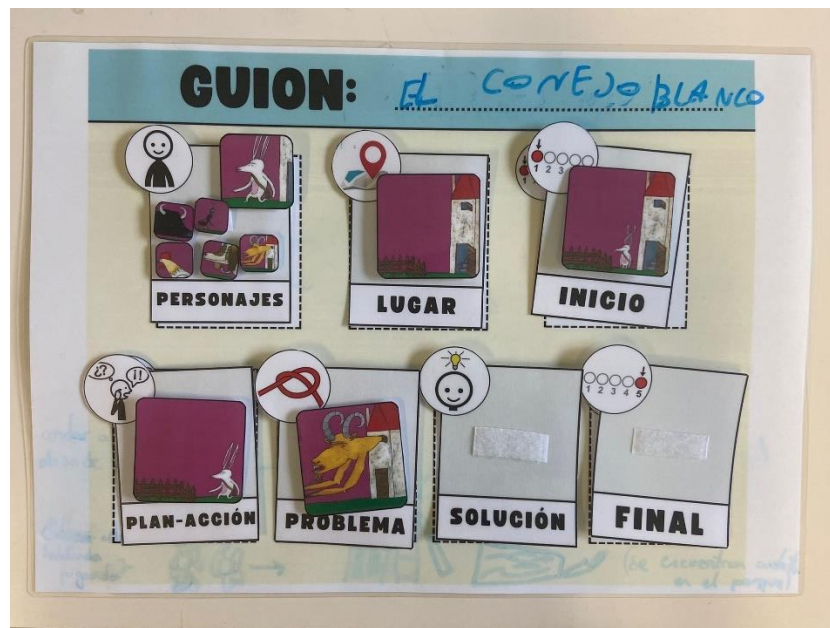


Figura 19. Guion completo de la segunda sesión.

6. Recuento de la historia. Se le pide al alumno que vuelva a contar lo que por ahora conoce de la historia. De nuevo se hace la dinámica de la grabación realizada en la primera sesión.

- | |
|--|
| <p>7. Se le pedirá al alumno que él mismo cree su propia versión de los elementos vistos (plan-acción, problema). Esto lo podrá realizar con un rotulador de pizarra en el propio guion.</p> <p>8. Se reflexiona acerca de cómo cree el alumno que continuará la historia.</p> |
|--|

Tabla 7. Desarrollo de la tercera sesión.

<p>3ª Sesión</p> <p>Sesión sobre la solución y el final.</p>
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los elementos de solución y final y reconocerlos en una historia.
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libro “El pequeño conejo blanco”. - Tarjeta del elemento de solución y final. - Recortes de ilustraciones del libro para cada elemento. - Guion.
<p>Duración: 35 minutos</p>
<p>1. Se recapitula lo visto en la sesión anterior. Se les pide que recuerden qué creían que iba a ocurrir en la historia. Recordamos que elementos hemos aprendido e identificado hasta ahora</p> <p>2. Se lee el resto de la historia hasta el final.</p> <p>3. Se les presenta el elemento de solución y de final. Se explica lo que es y se les pide que estén atentos para identificarlo en la segunda lectura que se va a realizar. Definiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solución: cómo el personaje resuelve el problema. - Final: cómo acaba estando el personaje al final de la historia y qué está haciendo.

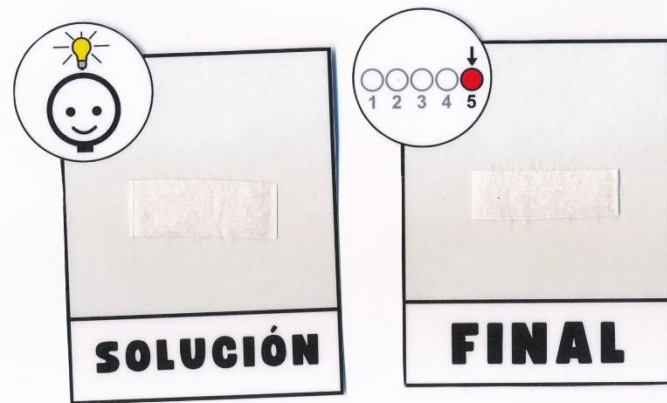


Figura 20. Tarjetas trabajadas en la tercera sesión.

4. Se vuelve a leer el cuento y se identifican estos elementos.

- Solución: el conejo le pide ayuda a los animales. La hormiga es la que se enfrenta a la cabra y consigue echarla de la casa.
- Final: la hormiga y el conejo acaban felices y se toman el caldo de coles.

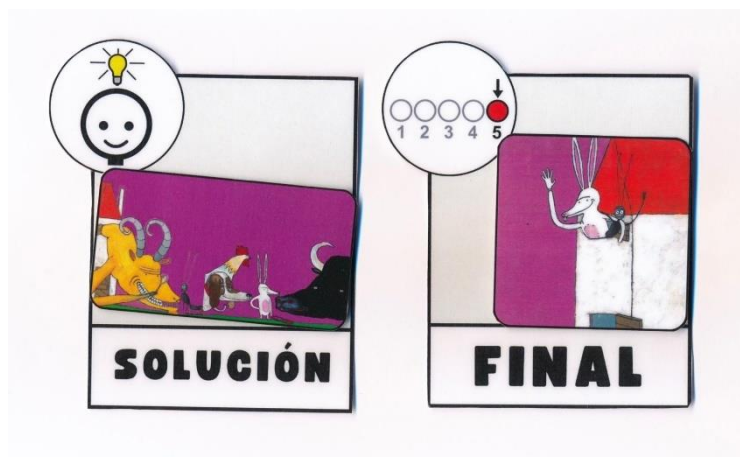


Figura 21. Tarjetas trabajadas en la tercera sesión con sus ilustraciones del libro.

5. Luego los pasamos a la plantilla del guion completo.

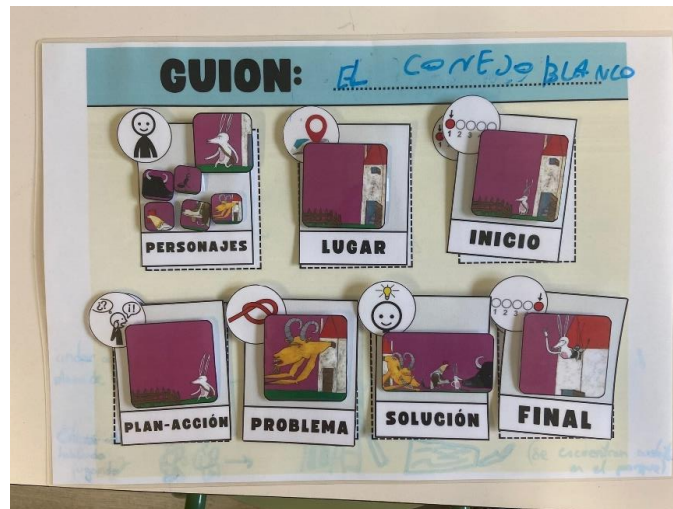


Figura 22. Guion completo de la tercera sesión.

- 6. Recuento de la historia.** Se le pide al alumno que cuente la historia completa. Se graba el audio y se reflexiona si faltan elementos o detalles en la historia.
- 7. Cierre.** Por último, para cerrar el cuento, se le hace al alumno una serie de preguntas inferenciales y literales para comprobar que realmente haya comprendido el relato. Las preguntas pueden ser las siguientes:
- Cuándo el conejo salió de su casa, ¿se esperaba que le ocurriera eso?
 - Cuando el conejo se encontró con la hormiga, ¿se esperaba que esta le fuera a ayudar?
 - ¿El tamaño de la hormiga la ayudó para poder ayudar al conejo?

Además, se le pedirá que por última vez de una definición de cada uno de los elementos para confirmar que ha entendido su función dentro de una historia.

- 9. Se le pedirá al alumno que él mismo cree su propia versión de los elementos vistos (solución, final).** Esto lo podrá realizar con un rotulador de pizarra en el propio guion.

Tabla 8. Desarrollo de la cuarta sesión.

4ª Sesión Actividad de recontar un libro nuevo CAPERUCITA ROJA (con guion)
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Volver a relatar un libro tras su lectura, identificando los elementos característicos de la historia utilizando el guion como apoyo.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Libro de la Caperucita Roja de la editorial SM- Guion- Recortes de ilustraciones del libro para cada elemento.
Duración: 35 minutos
<ol style="list-style-type: none">1. Introducción a la sesión. Se le informa al alumno acerca de lo que se va a realizar, en esta ocasión se hará una lectura de un cuento completo y posteriormente el alumno deberá identificar los diferentes elementos del cuento utilizando el guion, finalmente volverá a narrar el cuento.2. Repasamos el guion. Antes de empezar con la lectura del cuento, pondremos el guion junto a sus tarjetas encima de la mesa y se hará un repaso de qué función tenía cada elemento de la historia.3. Leemos el cuento en soporte físico. Junto al alumno se hace una primera lectura del cuento, antes de nada, se le pide que esté atento para que vaya identificando los elementos de la historia, también debe de comprender bien qué es lo que ocurre.4. Se identifican los elementos de la historia. El docente irá sacando por orden las diferentes tarjetas y oralmente le preguntará al alumno qué elemento concreto ha encontrado en este cuento (e.g.: “¿Quién es el personaje de esta

historia?”). Una vez el alumno responda, el maestro pegará la ilustración correspondiente para cada elemento.

En el caso de que el alumno muestre dificultades en esta tarea, se podría realizar una segunda lectura.

5. **Se rellena el guion.** El alumno pegará las tarjetas en su lugar correspondiente del guion.



Figura 23. Guion completo de la tercera sesión.

- Personajes: Caperucita, madre, lobo, abuelita, cazador
- Lugar: la casita y el bosque
- Inicio: Caperucita jugaba con las mariposas, las ardillas y los pajaritos.
- Plan-acción: Su madre le pide llevarle pastel, frutas y miel a su abuelita enferma.
- Problema: el lobo miente a Caperucita y le hace ir por un camino más largo. El lobo consigue llegar antes y se come a la abuelita y a Caperucita.
- Solución: un cazador abrió la tripa del lobo y las rescató.
- Final: todos acaban felices comiendo el pastel, la miel y la fruta.



Figura 24. Tarjetas de personajes, lugar e inicio de la Caperucita Roja.



Figura 25. Tarjetas de plan-acción, problema, solución y final de la Caperucita Roja.

6. **El alumno vuelve a narrar la historia.** Podrá apoyarse del guion.
7. **Última lectura.** Se hace una última lectura para comprobar si el alumno se ha dejado algún elemento o para ampliar la información que este haya dado.

Tabla 9. Desarrollo de la quinta sesión.

5ª Sesión	
Recontar un libro nuevo (sin guion)	
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">- Volver a relatar un libro tras su lectura, identificando los elementos característicos de una historia sin apoyos.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Libro ilustrado de nivel de primer ciclo de primaria.- Tarjetas de los elementos.
Duración: 35 minutos	
	<ol style="list-style-type: none">1. Introducción a la sesión. Se le explicará al alumno lo que se va a hacer en esta sesión: escuchará un libro y posteriormente tendrá que volver a contarlos sin el apoyo del guion o de las tarjetas.2. Repasamos los elementos del guion. Pese a que en esta ocasión el recuento vaya a ser sin guion, al inicio de la sesión se pueden sacar las tarjetas para recordar los 7 elementos de las historias. Se le pedirá al alumno que cree sus propias definiciones.3. Leemos el cuento en soporte físico. El profesor durante la lectura hará énfasis en los elementos clave.4. El alumno vuelve a narrar el cuento. El profesor le pedirá al alumno que este le vuelva a contar el cuento con todas las informaciones y detalles posibles que este recuerde.5. Se vuelve a leer el cuento para identificar que elementos del cuento han faltado o para ampliar la información dada por el alumno. Una vez el alumno haya vuelto a contar el cuento con sus palabras, se hará una segunda lectura para comprobar que haya utilizado todos los elementos aprendidos y que haya establecido las relaciones causales de la forma correcta.

Tabla 10. Desarrollo de la sexta sesión.

6° Sesión	
Creación de historia propia (con guion)	
Objetivo:	<ul style="list-style-type: none">- Crear una historia propia en la que aparezcan los elementos característicos de estas a través de apoyos y narrarla.
Materiales:	<ul style="list-style-type: none">- Guion- Rotulador de pizarra
Duración: 35 minutos	
	<ol style="list-style-type: none">1. Con el profesor negociarán que tipo de historia van a crear y se recuerdan los elementos. El alumno y el profesor mantendrán una conversación natural en la que el alumno decidirá el argumento principal de la historia. También se le recordará al alumno los elementos trabajados en las sesiones anteriores que deberá incluir en su historia, se le pedirá que los defina.2. Dibujan sus historias en el guion con los iconos para cada elemento. Los alumnos harán un borrador de su historia en el guion. Los dibujos de los alumnos se harán con “monigotes de palos” para representar rápidamente ideas y conceptos. Debajo de cada imagen el alumno podrá escribir el texto correspondiente a la escena.3. Narración de sus propias historias. Los alumnos usarán su propio guion para contar la historia que han creado. Al final de la sesión también se anima a los alumnos a que vuelvan a contar la historia, pero esta vez sin los guiones, si es necesario se les puede dar pistas con los iconos de cada elemento.

Tabla 11. Desarrollo de la séptima sesión.

7° sesión	
Creación de historia propia (sin apoyos)	
Objetivo:	
	<ul style="list-style-type: none">- Crear una historia propia en la que aparezcan los elementos característicos de estas sin apoyos y narrarla.
Materiales (opcionales)	
	<ul style="list-style-type: none">- Dados Story Cube (opcional).- Papel- Tarjetas de los elementos
Duración: 35 minutos	
	<ol style="list-style-type: none">1. Introducción a la sesión. En esta sesión se le pedirá al alumno que cree su propia historia incluyendo los elementos vistos en las sesiones anteriores. Antes de comenzar a crear la historia, se le puede recordar al alumno los diferentes elementos que tenía una historia y pedirle que recuerde su definición y su función.2. Creación de la historia. Una vez el alumno tenga clara su historia la podrá crear, ya sea de forma espontánea y oral o escribiéndola, en el caso de que tenga la lectoescritura bien adquirida, la podrá escribir en un papel. Un recurso que el docente puede utilizar en esta sesión para dinamizarla y ayudar al niño en la creación de su historia es utilizar los dados de “Story Cubes”. El alumno podrá lanzar los dados y crear una historia con las opciones que le hayan salido.3. Narración de la historia. Una vez el alumno haya creado su historia, se la narrará al docente. El profesor podrá hacerle preguntas al alumno para asegurarse de que haya comprendido su propia historia y que esta tenga un sentido y sea coherente. También le pedirá al alumno que le vaya nombrando qué elementos de las historias ha utilizado y qué papel tienen en su historia.

Tabla 12. Desarrollo de la octava sesión.

8° sesión Unidad de literatura (preguntas inferenciales y literales)
Objetivo: <ul style="list-style-type: none">- Responder a cuestiones inferenciales y literales tras la lectura de un libro y volver a narrarlo sin ayudas.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Libro ilustrado de nivel de primer ciclo de Primaria.- Preguntas sobre el libro preparadas por el profesor.
Duración: 35 minutos
<ol style="list-style-type: none">1. El profesor leerá un libro ilustrado. Enfatizará en los elementos de la historia a través de la repetición, también podrá lanzar preguntas a lo largo de la lectura.2. Recontar sin ayudas.<p>El alumno recontará la historia que le acaban de contar sin ayudas visuales, el profesor le ayudará. Si fuese necesario el profesor podría volver a contar la historia utilizando los apoyos visuales, intentará que el alumno le ayude. (e.g., sacará la tarjeta de ese elemento y hablando dirá “entonces, los personajes son...”).</p>3. Preguntas inferenciales y literales. Finalmente, el profesor le hará una serie de preguntas acerca de la lectura al alumno para asegurarse de que ha comprendido el argumento del cuento, que ha establecido relaciones causales y sobre todo que haya sido capaz de realizar inferencias sobre informaciones que no aparecen explícitas en el relato. Estas preguntas deben ser preparadas previamente a la sesión por el profesor para garantizar que sean efectivas para probar la comprensión del alumno.

Evaluación de la intervención

El docente que realice la intervención rellenará un cuestionario a papel para valorar la calidad de la propuesta (*Anexo 1*). Completar el cuestionario no le tomará más de 10 minutos. Al inicio del cuestionario habrá un apartado en el que se especificarán algunos datos del destinatario y el número de sesiones que se han probado.

Este cuestionario evaluará 3 dimensiones a través de una escala del 1 al 5, el uno significará un “no” y el 5 un “sí”. Estas dimensiones son: *el funcionamiento y la aplicación de la intervención*, para ver en qué aspectos de forma, materiales y de funcionamiento podría ser mejorada la intervención; *la respuesta que el alumno ha dado a lo largo de las tres primeras sesiones*, para comprobar sobre todo si el guion facilita el acceso a los contenidos trabajados; también se valorará *la respuesta del alumno en el resto de sesiones de la intervención*, para descubrir posibles puntos débiles de la intervención en conjunto; finalmente habrá un último apartado en el que el profesor podrá expresar otras opiniones personales acerca de la intervención, relevantes de cara a volver a aplicarla.

RESULTADOS

Se llevan a cabo las tres primeras sesiones de la intervención para poner a prueba el uso del guion. Estas se hacen en la temporalización establecida en la planificación: un lunes, un miércoles y un viernes de la misma semana.

Aspectos a destacar del desarrollo de cada sesión (*de la tabla 13 a la 15*)

Tabla 13. Valoración de la primera sesión.

1ª Sesión: Personajes, Lugar e Inicio
<ul style="list-style-type: none">- El alumno a lo largo de la sesión se muestra participativo y parece ser que entiende todo.- No sabe lo que son las coles, pero entiende que es una verdura con la que el conejo quiere hacer un caldo. Es capaz de establecer la relación causal entre el hecho de que el conejo quiere un caldo y que va al huerto a buscar coles. Cuando se reflexiona acerca de las ilustraciones de la página, se le muestra la puerta abierta y se reflexiona sobre qué es lo que le puede ocurrir. El alumno muestra gran intriga por saber qué es lo que le puede ocurrir al conejo en la continuación de la historia.- Las dificultades aparecen a la hora de volver a narrar la historia apoyándose en el guion. En lugar de expresar el cuento con sus propias palabras, comienza leyendo la palabra “personajes”, “lugares” e “inicio”, por ello se le pide que no piense tanto en el guion y cuente qué es lo que ha visto en esta primera lectura. Esta vez el alumno cuenta la historia leyendo directamente el texto del libro, por lo que se intenta que cuente la historia a través de preguntas. Se le pregunta:<ul style="list-style-type: none">- “¿Quién aparece en la historia?” Y responde correctamente.- “¿Y dónde estaba?”. Responde “una casa”.- De forma autónoma cuenta que el conejo tenía hambre y quería una sopa, con ayuda consigue recordar qué decide hacer el conejo para conseguir la sopa pero no conoce la palabra “huerto”.- En la actividad de crear sus propios elementos, muestra dificultades a la hora de describir lo que es un lugar y lo que es el inicio.

- En el elemento de personajes dibuja unos animales, en el lugar dibuja un parque y en el de evento inicial dibuja una persona y escribe “planta” para referirse a que la persona quiere una planta.

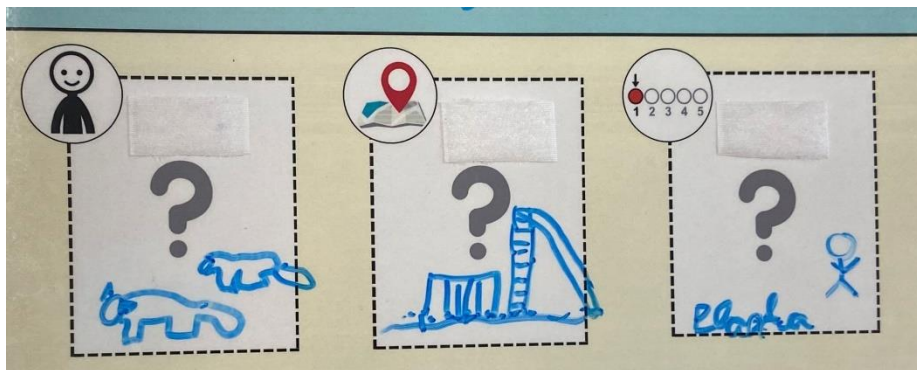


Figura 26. Dibujos hechos por el alumno sobre los tres primeros elementos.

Tabla 14. Valoración de la segunda sesión.

2ª Sesión: Plan-acción y Problema

- El alumno se muestra en esta sesión muy participativo pues, expresa que le gustó la sesión anterior y que tenía ganas de ver cómo continuaba la historia. De hecho, el alumno toma la iniciativa para ser él el que lee el cuento, pero lo lee mal, por ello se le vuelve a narrar.
- El alumno se sorprende al ver que la puerta está cerrada y comprende la relación causal de que el conejo se dejó la puerta abierta por lo que alguien se ha metido en su casa. Además, él solo se fija en que en la ilustración el huerto está vacío y la bolsa del conejo está llena de coles.
- En la presentación de los elementos parece entender la idea de “plan-acción”, no obstante, cuando se le pide que vuelva a definir “problema” dice que para él un problema en un cuento es “leer”, haciendo referencia a que le cuesta la lectura fluida. Se le explica que el problema es algo malo que le ocurre al personaje de la historia.

- A la hora de recontar la historia desde el principio, muestra grandes dificultades de expresar verbalmente lo que ha ocurrido, aunque recuerde claramente el argumento. Por ejemplo, le cuesta mucho expresar gramaticalmente la idea de que el conejo quería coger coles para hacer un caldo “quería coles, quería caldo”. Al apoyarse en el guion narra los elementos sin establecer relaciones entre ellos. Requiere de preguntas por parte del profesor para lograr expresar verbalmente estas relaciones.
- Al no estar familiarizado con la palabra vuelve a no mencionar el huerto, se proponen alternativas para llamarlo, pero se le olvidan.
- Comprende perfectamente qué es lo que le ha pasado al conejo. Sabe identificar que al conejo no le gusta que le hayan quitado la casa. También es capaz de mencionar detalles de la historia como que la bolsa está llena, que la cabra sale de una pequeña ventana que está abierta o que la cabra es amarilla.
- Se lanza la duda de cómo cree que puede continuar la historia, no da respuesta, así que se le pregunta qué haría si alguien entra en su casa y no se la quiere devolver, responde que cogería una pistola y le echaría.
- Cuando se le pide que idee sus propios elementos, como plan-acción dibuja a una persona que va a una plaza de toros y a unas niñas hablando, como problema pone que la persona mata al toro. Se le pide que cree un problema para las niñas y solo dibuja un parque, se le explica que algo tiene que ocurrirles en el parque a las niñas y dibuja un cuchillo.

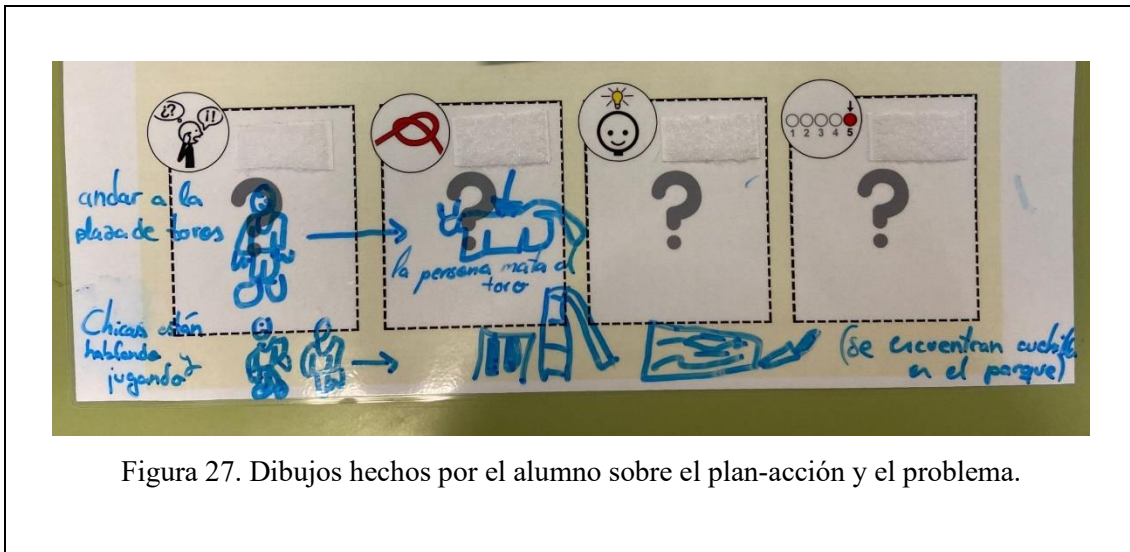


Figura 27. Dibujos hechos por el alumno sobre el plan-acción y el problema.

Tabla 14. Valoración de la tercera sesión.

3ª Sesión: Solución y Final
<ul style="list-style-type: none">- El alumno sigue mostrándose muy interesado en la lectura del cuento.- Cuando se le pide que vuelva a narrar toda la historia, se insiste en que tiene que estar tranquilo y que es como si se lo contara a alguien que nunca ha escuchado el cuento, también se le explica que el guion es para apoyarse por si quiere recordar algo, pero que no hace falta que lo mire tanto.- En esta última intervención sigue sin recordar la palabra coles y huerto.- Sigue expresando de forma muy pobre gramaticalmente la historia, por ejemplo, esta vez dice “la puerta cerrada, una cabra”. No utiliza conectores causales en su lenguaje, sino que sobre todo utiliza sintagmas nominales. No obstante, se nota una mejoría a la hora de definir los elementos con sus propias palabras, además recuerda sus nombres.

- El alumno requiere de muchas preguntas para poder dar la información completa del argumento. Es capaz de recordar los diferentes animales a los que el conejo pide ayuda, pero en un principio no aclara que estos le dicen que no. En lugar de hormiga dice “gomina” pero logra expresar que esta sí que ayuda, se le pregunta cómo y responde “un hueco”. Cierra el cuento diciendo “la hormiga y el conejo feliz”.
- En esta sesión se decidió que alumno inventaría sus propios elementos de forma oral para comprobar si la dificultad a la hora de inventarlos se debía a una baja habilidad en dibujo o a que realmente no conseguía inventar elementos nuevos apropiados. Se decide utilizar su problema creado en la sesión anterior (hay unas niñas en un parque en el que hay un cuchillo) para que el alumno idee una solución y un final. El alumno consigue expresar que una solución al problema podría ser llamar a los padres de las niñas para que las vayan a buscar. El final que propone es que las niñas se van con sus padres a un parque más bonito.

DISCUSIÓN

Tras poner a prueba la intervención, se puede hacer una valoración de los cambios respecto al programa original. Se propusieron 8 sesiones, de las cuales 3 han sido probadas, mientras que el programa SKILL puede ser realizado en 29 sesiones (Gillam et al., 2016, p. 403). Los creadores creen que la intervención es más efectiva en pequeños grupos (Gillam et al., 2016, p. 403) pues de esta forma se distribuye la memoria de trabajo entre el grupo, por lo que se reduce el esfuerzo cognitivo y se construye un aprendizaje significativo (Aguilera, 2020). En este caso, la intervención fue implementada de forma individual, lo cual permitió poder identificar las dificultades del alumno con mayor facilidad. La intervención individualizada ha permitido al docente conocer las características del alumno y, en consecuencia, trabajar ajustándose a estas (González P., 2018). El programa había sido probado previamente en estudios realizados por sus autores de forma grupal con 3 o 4 alumnos con dificultades específicas en el lenguaje o aprendiendo la lengua inglesa (Gillam et al., 2014) y de forma individual con estudiantes con dificultades en el lenguaje (Gillam y Gillam, 2014) y con alumnos con un diagnóstico de trastorno del espectro autista (Gillam et al., 2015). Pese a que no se hayan realizado estudios que prueben el programa específicamente con alumnado con discapacidad intelectual (Gillam y Gillam, 2014), en su manual se especifica que: *“A través de adaptaciones puede ser aplicado en alumnos que aparte de dificultades en la comprensión y/o producción de narraciones, tengan otro diagnóstico como dificultades de aprendizaje, dificultades en el lenguaje por una causa neurológica o trastorno del espectro autista”* (Gillam et al., 2016, p. 393), la intervención demuestra que el programa puede ser llevado a cabo con éxito con un alumno con este diagnóstico.

En cuanto a los materiales, el programa original trabaja a través de álbumes ilustrados, en los que la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente (Gómez, 2023). En la creación de la intervención se considera que no es necesario que el libro prescinda de texto ya que, será el agente de intervención el que realice la lectura de este. Se utilizan libros ilustrados en los que la imagen complementa al texto, lo cual favorece a la concreción y generación de ideas y significados en personas susceptibles a tener dificultades en el lenguaje (Esteban-Guirart et al., 2017).

En cuanto a la respuesta que da el alumno a la intervención, los resultados de las tres primeras sesiones de la intervención muestran que existe una mejoría en la comprensión lectora, sin embargo, también revelan las principales dificultades que puede encontrar un alumno a la hora de comprender una historia utilizando un guion visual.

El programa SKILL se basa en el modelo de construcción-integración de Kintsch's (R. Gillam et al., 2016, p. 394), según el cual la instrucción narrativa se debería realizar de forma explícita. Para ello se ha utilizado el guion para presentar de esta forma los siete elementos de la historia, ayudando de esta manera a la adquisición de formas lingüísticas que estaban ausentes o que eran infrecuentes (Acosta et al., 2017). Este guion gráfico ha ayudado al alumno a representar visualmente los contenidos de la intervención, los resultados corroboran la opinión de Salazar (2020), los guiones incrementan las habilidades de comprensión de textos durante la lectura. A lo largo de las actividades se le ha enseñado vocabulario específico relacionado con las historias que ha tenido que repetir oralmente varias veces, de esta forma se ha reforzado la representación fonológica de la palabra (S. L. Gillam y Gillam, 2014). También se utilizó la estimulación focalizada, el alumno en cada sesión recibió un gran número de exposiciones de las palabras “objetivo” (personajes, lugar, etc.) (Wolfe y Heilmann, 2010), además el alumno repitió las definiciones objetivo con sus propias palabras en conversaciones espontáneas. Al final de la intervención, el destinatario sigue mostrando dificultades para definir ciertos elementos, pero en general se nota una mejoría en las definiciones que crea.

El principal obstáculo aparecía en el recuento de historias en el momento de expresar verbalmente las ideas, debido a una falta de vocabulario y de conocimiento sobre construcciones sintácticas más complejas. Humboldt ya lo explica a inicios del siglo XIX, el lenguaje es lo que permite la conversión de un pensamiento difuso y no articulado a un conocimiento sobre el mundo conceptual de forma categorialmente ordenada (Blanco y Moyano, 2021). Al no tener adquirido un lenguaje con estructuras gramaticales complejas, el alumno no ha logrado construir y expresar los significados necesarios.

Esta dificultad aparecía especialmente en la expresión de relaciones causales, el alumno probablemente carecía de una base sólida en el uso de conectores u operadores causales que se utilizan comúnmente en la expresión de la causa-efecto (porque, puesto que, pues, que, ya que, como, es que, etc.) (Rodríguez, 2017). En consecuencia, el alumno trataba de llevar a cabo estrategias inferenciales pragmáticas para establecer estas relaciones sin

la utilización de los nexos apropiados (Pascual et al., 2017) como por ejemplo enumerar los eventos de forma secuencial a través de sintagmas nominales.

Teniendo en cuenta que una narración es el relato de eventos relacionados entre sí (Spencer y Petersen, 2020), de cara a realizar de nuevo la intervención, sería conveniente introducir sesiones específicamente dedicadas a trabajar la conexión causal, tal y como lo hace el programa SKILL original (S. L. Gillam y Gillam, 2016).

En cuanto a las actividades de creación de elementos por el propio alumno, es probable que el alumno dibujara parques en los elementos porque supiera dibujar esa imagen concreta y no porque realmente pensara que tenía una relación con el elemento. De hecho, el alumno cuando no sabía cómo dibujar las cosas, las escribía. Lo cual demuestra que pese a que las representaciones visuales sean útiles para complementar las técnicas narrativas utilizadas habitualmente (Esteban-Guirart et al., 2017), estas no resultan eficaces si la habilidad de dibujo del alumno es inferior a su capacidad de expresión verbal como ha sido el caso en esta intervención.

Teniendo en cuenta el contexto personal del alumno, cabe destacar que el origen de la dificultad de este alumno en el conocimiento de la gramática no se explica solo por su diagnóstico de discapacidad intelectual sino por su situación socio-familiar, las condiciones socioeconómicas y la falta de interacciones en el hogar impiden alcanzar el potencial de desarrollo del niño (Giraldo-Huertas et al., 2023). Para que el alumno mejorara sus habilidades, tanto de comprensión lectora como de expresión, serían necesarias varias intervenciones pedagógicas, de alta calidad, para prevenir y reducir los efectos de un entorno estresante y de pobreza (Fonseca et al., 2014).

No se ha podido probar el funcionamiento completo de la propuesta de intervención pero, se espera que tras varias sesiones utilizando el guion y los alumnos vayan familiarizándose con este, se automatice el reconocimiento de las diferentes partes de una historia logrando gradualmente la mínima actividad cognitiva necesaria para esta tarea (Quintanar Rojas, 2002).

Entre las limitaciones de este trabajo podemos mencionar la comentada previamente, faltan sesiones en las que se trabajen las relaciones causales entre los eventos de la historia, para el alumno puede resultar un poco confuso identificar cada elemento de la historia sin ser capaz de comprender la relación que existe entre ellos.

También podría ser que con las 8 sesiones que propone la intervención, haya alumnos que no logren automatizar y comprender el uso del guion o el sentido y función de cada uno de los elementos. Por ello, sería necesario hacer varios ciclos de intervención a través de diferentes libros para lograr que esta sea realmente significativa en la comprensión de las historias. Hacer nuevos ciclos supondría un mayor tiempo de trabajo invertido en un solo alumno, ya que la intervención es individual, lo cual podría no resultar práctico en un contexto escolar. Además, para trabajar nuevos libros a través del guion, el docente debe diseñar los recursos de las ilustraciones de cada elemento. Esta tarea no solo supone un coste económico y de inversión de tiempo, sino que a veces puede volverse complicada ya que no todos los libros responden a una estructura tan clara y sencilla como la del guion. Por ejemplo, muchos cuentos pueden tener dos problemas con sus respectivas soluciones, ordenados cronológicamente. También habrá libros en los que no sea tan fácil reconocer sus elementos. El guion ante estos casos no da respuesta ya que es un recurso bastante cerrado que solo ofrece 7 elementos que estarán ordenados temporalmente en un eje lineal de forma fija.

De cara a investigaciones futuras, sería interesante probar la efectividad del programa entre alumnos con TEA, discapacidad intelectual, con dificultades en el lenguaje y con alumnos sin estos diagnósticos, para comprobar los resultados y llegar a conclusiones que puedan resultar significativas. Otro aspecto que podría investigarse sería la relación de nivel socioeconómico con la comprensión de historias, probando la intervención en contextos socioeconómicos de nivel medio-alto y en contextos más desfavorecidos.

CONCLUSIONES

De este trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Se ha desarrollado una propuesta didáctica basada en el programa “Supporting Knowledge For Language and Literacy” y se ha mostrado eficaz en el aprendizaje de los diferentes elementos de una historia.
2. La propuesta didáctica tiene déficits a la hora de establecer relaciones causales entre los elementos trabajados, se requieren de sesiones específicas adicionales para esta tarea.
3. Los destinatarios requieren de una base mínima en conocimientos de vocabulario, sintaxis y especialmente de conectores causales para poder comprender y expresar ideas y establecer relaciones de causa-efecto.
4. La importancia de una buena base en vocabulario y sintaxis, especialmente en conectores causales, para poder expresar y comprender ideas y relaciones de causa-efecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Rodríguez, V. M., Moreno Santana, A. M., y Axpe Caballero, M. Á. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XXI*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19053>
- Aguilera, M. S. Z. (2020). El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>
- Barraza, J. M. S. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, 28(63), Article 63. <https://doi.org/10.21500/01212753.1480>
- Barton-Hulsey, A., Sevcik, R. A., y Ronski, M. (2017). Narrative Language and Reading Comprehension in Students With Mild Intellectual Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(5), 392-408. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-122.5.392>

- Blanco, N., Moyano, E. (2021). Función del Lenguaje en el Proceso de Aprendizaje y Construcción del Conocimiento. *Signum: Estudos da Linguagem*. 24(3) p. 95-116. DOI: 10.5433/2237-4876.2021v24n3p95
- Brown, J. A., Garzarek, J. E., y Donegan, K. L. (2014). Effects of a Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/0271121414536447>
- Bordwell, D. (2013). *Narration in the fiction film*. Routledge.
- Caballero, M., Aparici, M., Sanz-Torrent, M., Herman, R., Jones, A., y Morgan, G. (2020). “El nen s’ha menjat una aranya”: The development of narratives in Catalan speaking children. *Journal of Child Language*, 47(5), 1030-1051. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000057>
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., y Johnston, J. R. (2011). Content and Form in the Narratives of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609-1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers’ narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791-808. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946>
- Davies, P., Shanks, B., y Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review - EDUC REV*, 56, 271-286. <https://doi.org/10.1080/0013191042000201181>
- Delgado, M. E. C., Vergara, S. G., y López, F. S. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación*, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>
- Dixon, G., Joffe, B., y Bench, R. J. (2001). The efficacy of Visualising and Verbalising: Are we asking too much? *Child Language Teaching and Therapy*, 17(2), 127-141. <https://doi.org/10.1177/026565900101700203>
- Esteban-Guirart, M., Pallisera, M., Fullana, J., y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación / Beyond the text. Using visual resources as a methodological strategy in education and social sciences. *R.E.M.A. Revista*

- electrónica de metodología aplicada*, 22(1), 1.
<https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- Finestack, L. H., Palmer, M., y Abbeduto, L. (2012). Macrostructural Narrative Language of Adolescents and Young Adults With Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 29-46.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0095))
- Foster-Cohen, S. (Ed.). (2009). *Language Acquisition*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9780230240780>
- Gillam, S. L., y Gillam, R. B. (2014). Improving Clinical Services: Be Aware of Fuzzy Connections Between Principles and Strategies. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(2), 137-144. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0024
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., y Reece, K. (2012). Language Outcomes of Contextualized and Decontextualized Language Intervention: Results of an Early Efficacy Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(3), 276-291.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/11-0022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/11-0022))
- Gillam, S. L., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., y Gillam, R. (2015). Narrative Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 920-933.
https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0295
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Fargo, J., y Gillam, R. B. (2014). Classroom-Based Narrative and Vocabulary Instruction: Results of an Early-Stage, Nonrandomized Comparison Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(3), 204-219. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0008
- Gillam, S., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., y Gillam, R. (2018). Improving Narrative Production in Children With Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49, 197-212. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0047
- Giraldo-Huertas, J. J., Sánchez, D. C., y Gutiérrez-Romero, M. F. (2023). Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/rced.77229>

- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: La importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 18(3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Gómez, P. G. P. (2023). Un ejemplo de la recepción de signos icónicos y textuales en un álbum ilustrado. *BOLETÍN DE LA BIBLIOTECA DE MENÉNDEZ PELAYO*, 99(1), Article 1. <https://doi.org/10.55422/bbmp.967>
- González P., A. (2018). La enseñanza individualizada. *AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.33413/aulahcs.1995.0i0.56>
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., y Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Herrada-Valverde, G., y Herrada, R. I. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.157.58448>
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., y Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children’s Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
- Kwon, H., Kwon, H. T., y Yoon, W. C. (2016). An information-theoretic evaluation of narrative complexity for interactive writing support. *Expert Systems with Applications*, 53, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2016.01.019>
- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M., y Lorch, E. (2008). The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- McCauley, R. J., Marc E., y Gillam, R. (Eds.). (2016). *Treatment of Language Disorders in Children*. Paul H. Brooks Publishing Co, Inc.

- Medina Jiménez, I. P., y González Di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: Una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 167-188. <https://doi.org/10.6018/educatio.451971>
- Medina-Higuera, S. L., Rodríguez-Corredor, L. D., y Arciniegas-Rodríguez, W. (2019). La comprensión de lectura y el mundo que me rodea. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 12(24), Article 24.
- Miller, M, Linn, L ., Miller, M, y Gronlund, E. (2013). *Measurement and Assessment in Teaching*. Pearson.
- Moreira, K. A., Rivera, J. A., y Dávila, A. P. (2022). Habilidades de comprensión y producción narrativa en niños montevideanos de 5 años. Una comparación por nivel socioeconómico. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3), Article 3. <https://doi.org/10.16888/1123>
- Oakhill, J. V., y Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Pascual, R., Romero, D., Marcovecchio, A., Hipperdinger, Y., (2017). Relaciones causales: estructuras, nexos e incidencia en el léxico. *Editorial de la Universidad Nacional del Sur (EDIUNS)*.
- Petersen, D. B., y Spencer, T. D. (2012). The Narrative Language Measures: Tools for Language Screening, Progress Monitoring, and Intervention Planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.119>
- Petersen, D. B., y Spencer, T. D. (2016). Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000078>
- Petersen, D. B., Thompsen, B., Guiberson, M. M., y Spencer, T. D. (2016). Cross-linguistic interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 703-724. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000211>

- Phillips, B. M. (2014). Promotion of syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.1177/0265659013487742>
- Ramírez, C. M. G. (2017). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: Modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y lingüística.*, (35):, 295-312. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112017000100295>
- Rodríguez, Y., Rodríguez Pérez, O., García Navarro, X. (2018). La lectura globalizada como método de aprendizaje de la lectoescritura en niños con trastorno del espectro del autismo. Una alternativa para la inclusión. *Conrado*, 14(63), 274-278.
- Rubio, S. M. (2016). Reflexiones en torno a la narrativa como proceso formativo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), Article 12.
- Salazar, A.M. (2020). Comprensión de textos en la escuela: ¿aún es importante la aplicación de organizadores gráficos para desarrollarla?. *REVISTA EDUSER*, 7(2) p. 110-118. 10.18050/eduser.v7i2.2543
- Sornoza, P. E., y Rebollar, M. A. (2018). Estrategia para el desarrollo de la lectoescritura en niños y niñas de 4 a 5 años, centrada en la unidad de análisis Zona de Desarrollo Próximo de L. S. Vygotsky. *Revista San Gregorio*, 28, 1-1.
- Speech and Language UK (2024). *What Works DataBase*. Intervention Search. <https://speechandlanguage.org.uk/what-works/>
- Spencer, T., Petersen, D., Slocum, T., y Allen, M. (2014). Large group narrative intervention in Head Start preschools: Implications for response to intervention. *Journal of Early Childhood Research*, 13. <https://doi.org/10.1177/1476718X13515419>

- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., y Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 132-145.
<https://doi.org/10.1080/14417040701422390>
- Wolfe, D., Heilmann, J. (2018). Simplified and expanded input in a focused stimulation program for a child with expressive language delay (ELD). *Child Language Teaching and Therapy*. 26 p. 335-34. DOI: 10.1177/0265659010369286

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario del docente.

CUESTIONARIO DE LA INTERVENCIÓN

INFORMACIÓN DEL DESTINATARIO:

NOMBRE: _____ FECHA DE NACIMIENTO: ____/____/____

Necesidad educativas especiales: NO SÍ: _____

Nº DE SESIONES PRUBADAS: _____

INSTRUCCIONES

El profesor que haya aplicado la intervención rellenará el siguiente cuestionario. El 1 será “no” y el 5 “sí”.

PREGUNTAS	ESCALA				
	1	2	3	4	5
1. Valoración del funcionamiento y la aplicación de la intervención:					
El funcionamiento del guion, las tarjetas y las ilustraciones de cada elemento son fáciles de comprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La distribución horaria de la intervención es realista en un contexto escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los pasos a realizar en cada actividad se entienden claramente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La intervención favorece a que el alumno realice inferencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La intervención ayuda a establecer relaciones causales entre los elementos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La intervención es clara visualmente y no da lugar a confusiones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La intervención es dinámica y consigue atrapar el interés del alumno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los materiales son prácticos a la hora de explicar los elementos de las historias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos trabajados se ajustan al nivel del alumno (1º ciclo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Propuesta de intervención para la creación y comprensión de historias basada en el programa
 “Supporting Knowledge For Language and Literacy”

PREGUNTAS	ESCALA				
	1	2	3	4	5
2. Valoración de la respuesta del alumno (sesiones 1, 2 y 3)					
El alumno ha comprendido la definición de cada elemento de la historia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha comprendido el sentido del icono de cada elemento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha relacionado cada icono con su elemento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha sido capaz de proponer una definición correcta con sus propias palabras sobre cada elemento trabajado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno no ha perdido el hilo entre las diferentes actividades dentro de una misma sesión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha recordado los contenidos trabajados en las sesiones anteriores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha finalizado la intervención conociendo el argumento principal del cuento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha sido capaz de establecer relación causal entre los elementos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha identificado los elementos concretos de la historia que se le ha leído.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha sido capaz de crear nuevos elementos de forma correcta ya sea verbal u oralmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Valoración de la respuesta del alumno (resto de sesiones)	1	2	3	4	5
El alumno a través de una única lectura ha sido capaz de volver a contar el cuento incluyendo la mayoría de los elementos de una historia utilizando el guión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha comprendido el sentido del icono de cada elemento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha conseguido crear su propia historia utilizando el guion e incluyendo todos los elementos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno ha conseguido crear su propia historia utilizando incluyendo todos los elementos sin el guión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El alumno tras una única lectura de un libro nuevo es capaz de responder a cuestiones inferenciales y literales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Propuesta de intervención para la creación y comprensión de historias basada en el programa
“Supporting Knowledge For Language and Literacy”

PREGUNTAS	ESCALA				
4. Otros.	1	2	3	4	5
·Considero que para la realización de esta intervención sería necesario que las sesiones durasen más tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
·Considero que para la realización de esta intervención sería necesario que las sesiones durasen menos tiempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
·Para la realización de esta intervención se requiere de una mayor formación e instrucción para el profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
·Considero que sería mejor realizar la intervención de forma grupal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
·Considero que sería mejor que el sujeto que recibiera la intervención no tuviera ningún diagnóstico TEA o de discapacidad intelectual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>