

Capítulo 4

ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

*Berta Cortés Rodríguez, Rosa del Carmen Flores Macías y Silvia Macotela Flores
Facultad de Psicología
UNAM*

En nuestra sociedad son muchas y muy variadas las ocasiones que demandan del uso eficiente de la escritura como medio de comunicación. Mercer (1997) señala que la expresión escrita es la manera en que una persona organiza las ideas para transmitir un mensaje. Para tal efecto se requieren de habilidades múltiples de carácter visual, motor y conceptual. Es además uno de los medios principales a través de los cuales los estudiantes pueden demostrar su conocimiento y progreso en las asignaturas académicas.

Aunque en el ámbito escolar se reconoce la importancia del manejo y dominio del lenguaje escrito (Díaz-Barriga y Hernández, 1997) sólo aproximadamente un 2% del tiempo de clase se dedica a su enseñanza (Howell, Fox & Morehead, 1993). La enseñanza de composición de textos en la escuela primaria se ha centrado en los productos terminados en los cuales se da mayor importancia a las habilidades de menos nivel cognoscitivo (caligrafía, ortografía, puntuación, etc.) y menor a las estrategias y procesos relevantes a esta actividad (Díaz-Barriga y Hernández, op cit.).

Este tipo de prácticas educativas resultan poco motivantes tanto para el estudiante como para el profesor, ya que el primero carece de la oportunidad de recibir una retroalimentación útil y oportuna para mejorar su desempeño, en tanto que el segundo obtiene información limitada para adecuar la enseñanza. Sin embargo, las políticas educativas vigentes (SEP, 1993), dan particular importancia al desarrollo de las habilidades que permitan al alumno expresarse por escrito, incluyendo las habilidades para revisar y

corregir sus propios textos. En consecuencia, es necesario explorar alternativas instruccionales que contribuyan a la consecución de tales objetivos.

A este respecto, Graham & Harris (1993) proponen que los procesos de composición de los escritores poco experimentados pueden ser mejorados con base en la enseñanza de estrategias y rutinas de autodirección que promuevan el aprendizaje independiente, la participación activa en la tarea y el desarrollo de los procesos mentales inherentes a la escritura eficiente.

Por su parte, Swanson (1993) sostiene que la instrucción estratégica abarca los procesos que se llevan a cabo en la realización de una tarea, y pone el acento en los procesos cognoscitivos que son susceptibles de ser modificados y en consecuencia enseñados.

Las investigaciones y trabajos realizados en el área de la enseñanza estratégica y el aprendizaje autorregulado (Graham & Harris, 1989 a, 1989b; Sawyer, Graham & Harris, 1992; Danoff, Graham & Harris, 1993, Flores, 1996, Macotela, Cortés y García, en prensa), han demostrado su potencial para mejorar el desempeño de los alumnos en diversas tareas académicas incluyendo la expresión escrita.

A pesar de que la mayor parte de los modelos de enseñanza estratégica derivan de la Psicología cognoscitiva (Goetz, Hall & Fetsco, 1989), la enseñanza estratégica también está relacionada con el enfoque cognoscitivo-conductual en el cual se reconoce el papel activo que el individuo asume durante el aprendizaje, así como la interacción recíproca entre la conducta, los procesos cognoscitivos y el contexto (Meyers, Cohen & Schlessler, 1989).

De acuerdo con Hart & Morgan, (1993) los diferentes procedimientos que se emplean en este modelo concuerdan en que el aprendizaje desempeña un papel central en la adquisición y mantenimiento de la conducta, además de que se toma en cuenta la manera en que los individuos procesan la información y no solamente las consecuencias de la

conducta. Las características más importantes que vinculan este modelo con otras aproximaciones son las siguientes:

- El reconocimiento de la influencia que las cogniciones tienen sobre la conducta
- Las cogniciones se consideran como mediadores entre conducta y aprendizaje
- El funcionamiento humano se visualiza como recíprocamente determinado por eventos ambientales, conductuales y cognoscitivos.
- En una situación de intervención se trabajan conjuntamente las cogniciones y la conducta.

Por otro lado, una situación instruccional y de evaluación adecuada requiere del apoyo de lo que se conoce como análisis de tareas que consiste en desglosar una tarea particular en subtareas o habilidades inherentes que se requieren para realizarla. Éstas se enseñan paso a paso del nivel más simple al más complejo. Se parte del nivel en que se encuentra el alumno, por lo que es necesario evaluar las habilidades que posee y aquellas que requiere aprender con objeto de lograr el dominio total de la tarea (Howell, Fox & Morehead, 1993).

Otro elemento importante en una situación instruccional es el papel que desempeña el tutor o maestro, ya que a través de la enseñanza directa, el modelamiento, la administración de recursos materiales y sociales y las pautas de reforzamiento que emplea, ejerce influencia no sólo en el desarrollo de las habilidades cognoscitivas del alumno, sino también en los aspectos afectivos y emocionales (Meyer, Cohen & Schlessler, 1989).

En la enseñanza estratégica no solamente se pretende mejorar el proceso de instrucción. También se espera que el control sobre lo que se aprende se transfiera gradualmente del maestro al alumno. Es decir, el fin último es el desarrollo de aprendices autorregulados (Harris, 1990; Harris & Pressley, 1991).

A este respecto, diversos autores (Graham & Harris, 1989^a; Harris & Pressley, 1991; Sawyer, Graham & Harris, 1992; Graham & Harris, 2000) señalan que los componentes

principales de la instrucción estratégica son: a) estrategias propiamente dichas; b) información sobre el uso y significado de las estrategias o conocimiento situacional; y c) desarrollo de habilidades para desplegar, monitorear y generalizar efectivamente las estrategias.

En lo que respecta a la investigación alrededor de la enseñanza estratégica aplicada a la expresión escrita, se han realizado diversos estudios con niños con dificultades en ésta tarea (Graham & Harris 1989^a, 1989b; Sawyer, Graham & Harris, 1992; Danoff, Harris & Graham, 1993; Graham & Harris, 2000) en los cuales se plantean procedimientos que ponen el acento en el desarrollo de habilidades de planeación, generación y revisión del texto. Los resultados han indicado un mejoramiento substancial en la calidad de los productos escritos.

De acuerdo con Flower & Hayes (1980) la planeación incluye el establecimiento de metas para guiar la elaboración del texto, la determinación del contenido, el establecimiento de criterios para juzgar el escrito y el desarrollo de rutas tácticas para completarlo. Por su parte la generación requiere trasladar el plan al lenguaje escrito, en tanto que la revisión involucra los intentos del escritor para mejorar el texto. Estos tres componentes se superponen y suceden repetidamente. Es decir, ocurren antes durante y después de la escritura de un texto.

Graham & Harris (1989) encontraron que los niños con dificultades en la composición escrita presentan las siguientes características:

- Generación de contenido: se manifiesta en composiciones cortas, dificultad para expresar el conocimiento adquirido y estrategias deficientes para utilizar la memoria autodirectiva.
- Creación del esquema del texto: se refiere a problemas para usar patrones de género, esquemas de discurso y organización de la estructura del escrito.

- Aspectos mecánicos: se observa en una pobre caligrafía y numerosos errores ortográficos y de puntuación.
- Planeación del texto: los textos incluyen información irrelevante y redundante, se aprecia la dificultad para planear antes y durante el curso de la redacción, para dar atención a la organización total del texto y para atender a las características del lector potencial.
- Revisión: los cambios que realiza el niño son poco significativos, no están dirigidos específicamente a mejorar el escrito ya que se enfocan más a aspectos superficiales. Se observa una tendencia a utilizar estrategias de menor esfuerzo.

Sobre esta base, Graham & Harris (1993) sugieren que los problemas se deben a factores como los siguientes:

- Pocas habilidades en el dominio de la ortografía, caligrafía y puntuación que pueden interferir con los procesos cognoscitivos asociados a la planeación y generación de contenido.
- Carencia o falta de conocimiento acerca de las estrategias efectivas que guían los procesos de composición y/o incapacidad para emplearlas cuando se requieren.
- Dificultades para evaluar las capacidades propias. Aun cuando los niños sean capaces de reconocer qué estrategias son necesarias y cómo regular su uso, les dan poco valor.
- Poca motivación con respecto a la realización de tareas de expresión escrita.

Con base en lo anterior, el estudio que se describe a continuación tuvo como propósito desarrollar un procedimiento instruccional basado en la enseñanza estratégica y probar sus efectos sobre la realización de historias narrativas en niños de primer grado de primaria.

MÉTODO

Sujetos

Participaron un total de 30 niños y niñas inscritos al primer grado de una escuela pública. 16 fueron asignados al grupo experimental (10 niñas y 6 niños) y 14 al grupo de contraste (seis niñas y ocho niños).

Situación

Se trabajó en el aula regular del grupo

Materiales e instrumentos

1. Una adaptación de la escala analítica de Tindal & Hasbrouck (1991, c.p. Howell, Fox & Morehead, 1993) para evaluar la estructura esquemática de las historias. La escala considera tres elementos: Contenido de la historia; Organización y cohesión; y Convencionalismos y aspectos mecánicos. Cada elemento toma en cuenta diversos indicadores para asignar la calificación. Para cada uno de estos elementos, la calificación máxima es de cinco puntos y la mínima es de uno (ver Anexo). En total, el niño puede obtener 45 puntos máximos.
2. Libros de cuentos con ilustraciones.
3. Secuencias de tres y cuatro ilustraciones acerca de una historia.
4. Dibujos en blanco y negro.
5. Papelería y útiles. (plumas, lápices, borrador, marcadores, carpetas)

Variables:

1. Independiente: Procedimiento instruccional enfocado a la promoción de estrategias para la planeación, elaboración del texto, revisión y edición de las historias narrativas.
2. Dependiente: Calificaciones de las tareas de composición escrita considerando los elementos siguientes:

Contenido de la historia e ideas: a) personajes, b) ideas originales, c) detalles sobre lugar, situación u objetos, d) número de eventos, e) vocabulario.

Organización y cohesión: a) organización de la historia en lo tocante a inicio, desarrollo y final, b) vinculación y cohesión de los eventos incluidos, c) uso de palabras de transición que contribuyan a la organización del texto, y d) empleo de referentes que permitan identificar de qué o de quién se habla en la historia.

Convencionalismos y aspectos mecánicos: a) estructura de las oraciones, b) ortografía, c) diálogo, d) legibilidad, e) puntuación y f) congruencia género y número.

Diseño

Se empleó un diseño Cuasi-experimental con mediciones antes y después de la intervención y grupos (experimental y de contraste).

Procedimiento

Evaluación inicial

Se realizó la evaluación inicial de la composición de historias narrativas a la mitad del ciclo lectivo tanto con los sujetos del grupo experimental como con los sujetos del grupo de contraste. Esta evaluación se condujo en forma grupal en el aula regular de los niños y dentro del horario normal de clases. Se les proporcionó a los niños un conjunto de dibujos a partir de los cuales elaborarían sus composiciones. Las instrucciones que se proporcionaron fueron : "Escoge el dibujo que más te guste y escribe un cuento sobre ese dibujo." Se dio tiempo libre a los niños para realizar la tarea de composición. Para calificar los productos escritos se empleó la escala adaptada de Tindal y Hasbrouck (1991).

Intervención

La intervención se realizó siguiendo el conjunto de pasos que se resumen a continuación:

1. El tutor explica el propósito de la instrucción "Vamos a aprender a escribir cuentos".
2. El tutor mediante modelamiento cognoscitivo demuestra la manera de seleccionar un dibujo para escribir un cuento: Con base en cuatro dibujos comenta en voz alta por qué elige uno de ellos.

3. El tutor introduce la estrategia para elaborar una composición la cual consiste de lo siguiente:

- Veo el dibujo
- Me imagino lo que puedo escribir en un cuento
- Me hago preguntas y utilizo mis dedos para ir incluyendo elementos en mi cuento (apoyo mnemónico)

PREGUNTA	ELEMENTO	DEDO
¿Quiénes aparecen en mi cuento?	Personajes	Meñique
¿Dónde ocurre mi cuento?	Lugar	Anular
¿Cuándo ocurre mi cuento?	Tiempo	Medio
¿Qué pasa en mi cuento?	Trama	Índice
¿Cómo termina mi cuento?	Final	Pulgar
¿Revisé mi cuento?	Todos los anteriores	Puño

- Escribo mi cuento
 - Leo y reviso mi cuento
 - Publico mi cuento
4. El tutor modela la estrategia de composición y el empleo de las preguntas. Escribe el cuento en hojas grandes, modelando cognoscitivamente en voz alta los pasos que sigue.
5. Los niños y el tutor eligen un dibujo y conjuntamente escriben un cuento empleando la estrategia completa.
6. Los niños se integran en parejas, eligen cada uno su dibujo y comentan con su compañero por qué lo eligieron.
7. Aplicando la estrategia de composición, los niños inventan su cuento y lo escriben en hojas que se encuentran en sus carpetas.

8. Mientras los niños escriben, el tutor recorre la clase monitoreando su desempeño y proporcionando ayuda y retroalimentación tanto en forma individual como al grupo completo.
 9. El tutor copia un cuento escrito por los niños en el pizarrón e introduce la estrategia de revisión que consiste de lo siguiente:
 - a) Leo lentamente lo que escribí
 - b) Busco los errores
 - c) Marco los errores
 - d) Corrijo los errores
 - e) Vuelvo a escribir mi cuento
 10. Al término del procedimiento los alumnos dan a conocer sus cuentos al grupo, a compañeros de otros salones y a los padres.
- C. Evaluación final: Se utilizaron las mismas condiciones señaladas en la evaluación inicial.

RESULTADOS

Cabe recordar que el desempeño en la composición escrita se evalúa a partir de los 15 elementos en los que se desglosan las tres dimensiones de la escala analítica utilizada. Sobre esta base se procede a realizar las comparaciones entre grupos y condiciones a través del análisis de varianza de una sola vía.

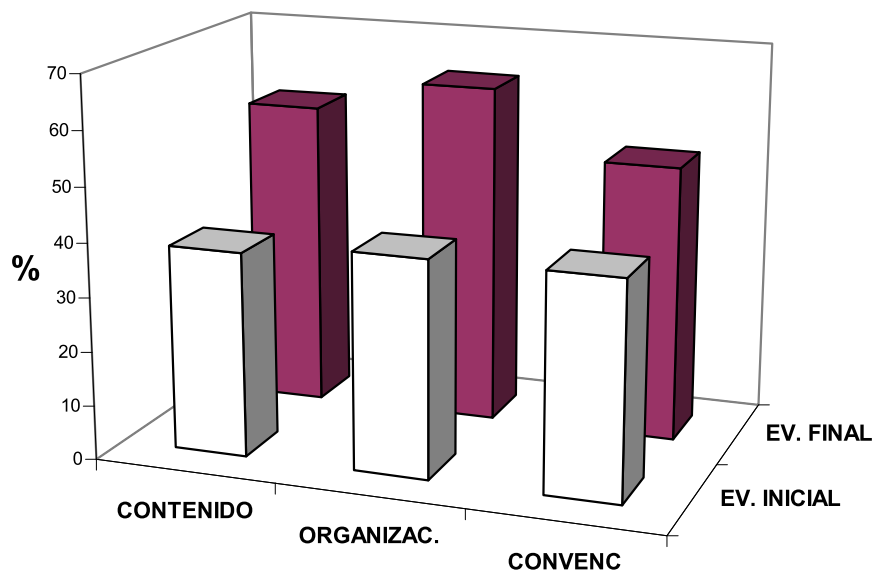
En la evaluación inicial los grupos mostraron un desempeño equivalente con excepción del uso de diálogo en las historias elaboradas (que corresponde a la dimensión convencionalismos), en donde la diferencia entre grupos resultó estadísticamente significativa ($F=5.939$; $p=.021$) a favor del grupo experimental.

Posterior al procedimiento instruccional, los grupos mostraron diferencias significativas en los 9 elementos correspondientes a las dimensiones de Contenido y Organización. Sin embargo en la dimensión de Convencionalismos y Aspectos Mecánicos sólo se observó

diferencia significativa en el uso de diálogo ($F=21.78$; $p=.000$) que resultó más alto en calificación para el grupo experimental, lo que ya se había observado desde la evaluación inicial.

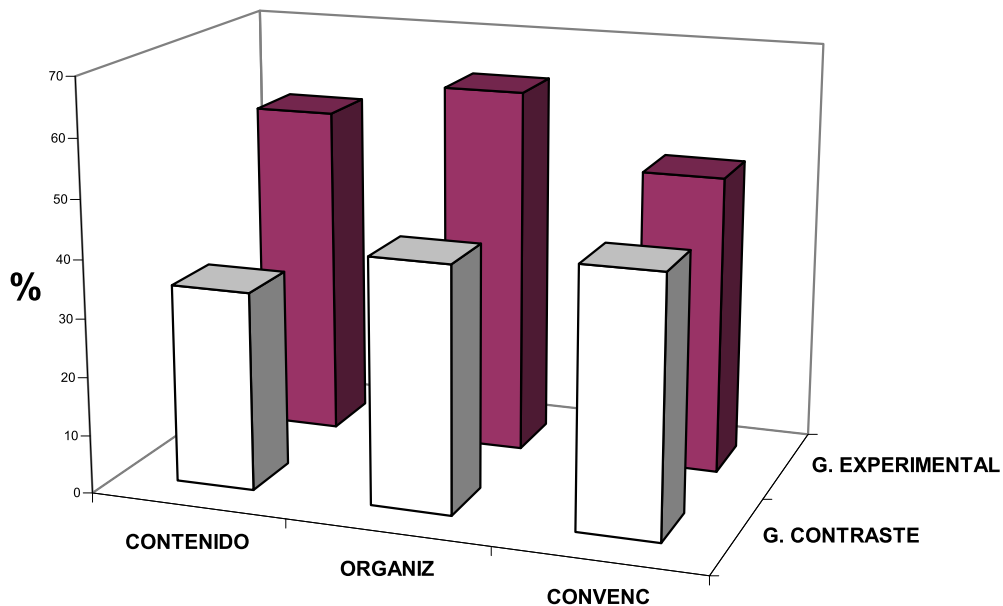
La Figura 1 integra los resultados convertidos a proporciones promedio para cada una de las dimensiones. La conversión se realizó considerando que el total de puntos máximos para Contenido es de 25. En el caso de Organización el máximo posible de puntos es de 20 y para Convencionalismos es de 30. Los puntos máximos equivalen en cada caso al 100%. En consecuencia, la figura 1 permite apreciar las diferencias entre la evaluación inicial y la evaluación final del grupo experimental considerando en conjunto todos los elementos considerados por cada dimensión evaluada.

FIGURA 1. CALIFICACIONES PROMEDIO
Grupo Experimental



La Figura 2 incorpora los resultados también convertidos a proporciones promedio que muestran, después de la instrumentación del procedimiento descrito, las diferencias a favor del Grupo Experimental en comparación con el Grupo de Contraste en cada dimensión evaluada.

FIGURA 2. CALIFICACIONES PROMEDIO EN LA EVALUACION FINAL



DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten demostrar los efectos que tiene sobre la elaboración de historias narrativas, una alternativa basada en el modelo de enseñanza estratégica y aprendizaje autorregulado de Graham y Harris. La comparación entre grupos y condiciones indica la ganancia para el caso del grupo experimental en la mayoría de los elementos en los que se desglosa la habilidad. En esta perspectiva puede afirmarse que esta ganancia no es resultado ni del paso del tiempo, ni de la instrucción regular a la cual estuvieron sometidos ambos grupos; sino que es resultado del procedimiento experimental descrito.

Los datos referidos a la dimensión de Convencionalismos en los cuales no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos posterior al procedimiento, sugieren que en efecto la escuela fomenta más los aspectos convencionales y mecánicos que los de contenido y estructuración de las ideas. Los niños pertenecientes al grupo de contraste muestran avances en dicha dimensión pero no en las otras dos.

Sin embargo, es importante señalar que a pesar del incremento reportado para el grupo experimental, la puntuación natural y la transformada a proporciones resulta alejada del máximo posible. Al respecto, cabe señalar que la escala analítica utilizada contempla un mínimo de un punto y un máximo de cinco puntos para cada elemento considerado. Sin embargo, la escala no contempla una calificación de cero. Esta particularidad de la escala no permite diferenciar entre la ausencia de inclusión de los elementos y la calidad gradual con la que se incluyen éstos en el texto.

Por otro lado, debe resaltarse el hecho de que los niños participantes pertenecen al primer grado de primaria y que a través del procedimiento se les introduce en la elaboración de composiciones, pero que no se asume que en este nivel se abarquen los cinco niveles que contempla la escala y, en consecuencia que los niños puedan obtener los puntos máximos. De hecho, los valores máximos pretenden reflejar la ejecución de expertos. Queda claro, sin embargo que el desempeño del grupo experimental señalan un avance substancial en el desarrollo de la habilidad compleja que implica la expresión escrita.

Un aspecto adicional que merece mención es que la alternativa estudiada muestra que es factible de incorporar en situaciones de grupo en el aula regular, a pesar de que la mayoría de los trabajos de Graham Harris se han realizado con niños con dificultades individuales o en pequeños grupos.

No obstante, debe subrayarse que la propuesta no intenta sustituir a la enseñanza cotidiana, sino complementarla y enriquecerla, de manera que se contribuya a promover una participación más activa y más comprometida del alumno en su propio aprendizaje,

mediante apoyos que le conduzcan darle sentido a lo que aprende, a analizar cómo está aprendiendo y cómo hacerlo mejor.

Finalmente, es importante enfatizar la necesidad de contribuir a la búsqueda de alternativas que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje y que paralelamente contribuyan a prevenir problemas académicos. En el presente trabajo se ha abordado la expresión escrita, una de las áreas académicas que no sólo han sido poco trabajadas en la escuela, sino que es además, una en la cual numerosos alumnos muestran dificultades. El trabajo en su conjunto se enmarca en la importancia que reviste la investigación y particularmente la investigación experimental, como forma de contribuir a la solución de los problemas de la educación en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Danoff, B., Harris, K. R. & Graham, S., (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior* 25, 3, 295 - 322
- Díaz-Barriga, A. F. & Hernández, R. G., (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una aproximación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Flores, M. R. C. (1996) *Enseñanza de estrategias de autorregulación a niños con problemas de aprendizaje mediante la capacitación a madres: Una aproximación cognoscitiva conductual*. Facultad de Psicología, tesis de Maestría
- Flower, L. S. & Hayes, J. R., (1980). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive Process in writing* (pp. 31 - 50). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Goetz, E. T. Hall, R. J. & Fetsco, T. G., (1989). Information processing and cognitive assessment I: Background and overview. En J. N. Hughes & R. J. Hall (Eds.) *Cognitive behavioral psychology in the schools: A comprehensive handbook* (pp. 87 - 115) New York: Guilford Press.

- Graham, S & Harris K. R., (1989 a). A components analysis of cognitive strategy instruction. Effects on learning disabled students compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology* , 81 pp 353 - 361.
- Graham, S & Harris K. R., (1989 b). Improving learning disabled student's skills at composing and essays; Self instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 3, pp 201 - 214.
- Graham, S & Harris K. R., (1989 c). Cognitive training: Implications for written language. En J. N. Hughes & R. J. Hall (Eds.), *Cognitive behavioral psychology in the schools: A comprehensive handbook* (pp. 247 - 279) New York: Guilford Press.
- Graham, S & Harris K. R., (1993). Teaching writing strategies to students with learning disabilities: Issues and recommendations. En: L. J. Meltzer (Eds) *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities* (pp. 271-292). Austin Texas: Pro-Ed.
- Graham, S & Harris K. R., (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 1, 3 -12
- Harris, K. R., (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist*, 25, 1, 35 -49.
- Harris, K. R. & Pressley, M., (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57 pp. 392 - 405
- Hart, K. J. & Morgan, J. R., (1993). Cognitive behavioral procedures with children: Historical contexts and current status. En A. J. Finch, W. M. Nelson & R. J. Hall (Eds.) *Cognitive behavioral procedures with children and adolescents* (pp. 1 - 21) Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Howell, K. W., Fox, S. L. & Morehead, M. K., (1993). *Curriculum-based evaluation, teaching and decision making*. Pacific Grove: California, Brooks/Cole
- Macotela, S., Cortes, L. y García, M., (En prensa). *Efectos del Desarrollo de Estrategias sobre la Composición de Textos Narrativos en Niños con Dificultades en la Escritura"*, En P. Arriaga, F. López y R. Hernández-Pozo (Eds.), *Perspectivas de la Psicología Experimental en México Vol. 2*
- Mercer, C. D., (1997). *Students with learning disabilities*. New Jersey: Prentice Hall

- Myers, A. W., Cohen, R. & Schlessner, R., (1989). A cognitive behavioral approach to education: adopting a broader perspective. En J. N. Hughes & R. J. Hall (Eds.) *Cognitive behavioral psychology in the schools: A comprehensive handbook* (pp. 62-86) New York: Guilford Press.
- SEP, (1993), *Plan y programas de estudio, Educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sawyer, R. J., Graham, S. & Harris, K. R., (1992). Direct teaching, strategy instruction and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the compositions skills and self efficacy of student with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology* 84, 3, pp.340 - 352.
- Swanson, H. L., (1993). Principles and procedures in strategy use. En: L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities* (pp. 61 - 92). Austin Texas: Pro- Ed.

Anexo

MUESTRA DE LA ESCALA ANALÍTICA EMPLEADA PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA COMPOSICIÓN DE HISTORIAS NARRATIVAS

CONTENIDO DE LA HISTORIA E IDEAS	ORGANIZACIÓN COHESIÓN	CONVENCIONALISMOS Y ASPECTOS MECÁNICOS
<p>5 puntos si la historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Incluye personajes originales que no aparezcan en el dibujo y se indican sus características (nombre, aspecto físico, etc). ● Contiene ideas originales no derivadas del dibujo ● Contiene detalles de lugar, situación u objetos ● Contiene eventos no derivados directamente del dibujo pero relacionados con éste ● Utiliza descriptores (adjetivos y adverbios), palabras pintorescas o poco usuales 	<p>5 puntos si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La historia está totalmente organizada a través de inicio, desarrollo y final. ● Los eventos están vinculados y tienen cohesión ● Las oraciones están vinculadas a través de palabras de transición ● Los referentes están adecuadamente utilizados (se indica de quién o quiénes habla la historia) 	<p>5 puntos si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La estructura de las oraciones es correcta ● La ortografía no obstaculiza la lectura ● La historia contiene diálogo que se apoya con signos de interrogación, o admiración. ● La escritura es legible y pulcra ● La puntuación es correcta. Se emplea correctamente ● la concordancia género y número.
<p>1 punto si la historia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No incluye personajes ● No contiene ideas originales ● No contiene detalles ● Los eventos son pocos, predecibles y poco desarrollados (derivados directamente del dibujo y sin continuidad) ● El vocabulario es pobre (escaso y repetitivo) ausencia de descriptores, palabras pintorescas o poco usuales 	<p>1 punto si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El argumento no existe (carece de eje o tema central) ● Los eventos son pocos, azarosos y sin cohesión ● No se emplean palabras de transición ● No se emplean referentes que indiquen de quién o de quiénes se habla en la historia 	<p>1 punto si:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La estructura de las oraciones es inadecuada ● La ortografía hace difícil la lectura del texto ● No existe diálogo ● La escritura es ilegible ● No se emplean signos de puntuación ● Se emplea incorrectamente la concordancia género y número

Adaptado de G. Tindal, & J. Hasbrouck, (1991). Analyzing student's writing to develop instructional strategies. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 6, (4), p. 239