

Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos¹

Solanly Ochoa-Angrino

Magíster en Psicología.
Profesora, Departamento de
Ciencias Sociales,
Pontificia Universidad Javeriana,
Santiago de Cali, Colombia.
sochoa@javerianacali.edu.co

Miralba Correa-Restrepo

Magíster en Lingüística.
Profesora, Instituto de Psicología,
Universidad del Valle,
Santiago de Cali, Colombia.
miralbacorrea@hotmail.com

Lucero Aragón-Espinosa

Magíster en Educación.
Profesora, Departamento de
Ciencias Sociales,
Pontificia Universidad Javeriana,
Santiago de Cali, Colombia.
ara@javerianacali.edu.co

Santiago Mosquera-Roa

Psicólogo.
Miembro del Grupo Lenguaje,
Cognición y Educación,
Centro de Investigaciones en
Psicología, Cognición y Cultura,
Universidad del Valle,
Santiago de Cali, Colombia.
chachavito@hotmail.com

Resumen

La investigación sobre desarrollo metacognitivo presenta tempranas capacidades autorregulatorias en niños pequeños; sin embargo, en la escritura de textos narrativos se ha encontrado que los niños presentan escasa o superficial regulación en la revisión y corrección de sus textos cuando no son guiados por los adultos.

Este artículo tiene como objetivo describir y explicar una intervención psicológica educativa que promueve la escritura autorregulada de textos narrativos en estudiantes de básica primaria.

Se describen paso a paso la intervención y el rol de estudiantes y profesores durante la misma. Se concluye que la escritura es un proceso constructivo y recursivo, que se enriquece durante la interacción con otros y que a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas, los docentes pueden contribuir al desarrollo de la escritura autorregulada.

Palabras clave

Proceso de aprendizaje, metacognición, pedagogía infantil, lectoescritura, escritura infantil (fuente: Tesouro de la Unesco).

Recibido: 2009-06-03 | Aceptado: 2010-03-10

ISSN 0123-1294 | Educ.Educ. Vol. 13, No. 1 | Abril 2010 | pp. 27-41

¹ Este artículo está relacionado con el proyecto de investigación "Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado" (1106-11-17690), financiado por Colciencias, la Universidad del Valle y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, y adelantado por los Grupos de Investigación, Cognición y Lenguaje y Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza.

Strategies to support the writing of narrative texts

Abstract

Research on metacognitive development shows evidence of self-regulatory capabilities in small children. However, when writing narrative texts, children display limited or only superficial regulation in terms of revising and correcting their written work when not guided by adults.

The purpose of this article is to describe and explain an educational psychological initiative that promotes self-regulated writing of narrative texts by primary school students. This initiative and the role of students and teachers in it are described step-by-step. The conclusion is that writing is a constructive and resourceful process that is enriched during interaction with others and, by teaching metacognitive strategies, teachers can contribute to the development of self-regulated writing.

Key words

Learning process, metacognition, teaching children, reading-writing, children's writing (Source: Unesco Thesaurus).

Estratégias de apoio à escrita de textos narrativos

Resumo

A pesquisa sobre o desenvolvimento metacognitivo apresenta habilidades precoces de auto-regulação em crianças pequenas; mas na escrita de textos narrativos, as crianças têm pouca regulamentação, ou superficial, na revisão e a correção de seus textos quando eles não são guiados por adultos.

Este artigo descreve e explica uma intervenção psicológico-educativa que promove a escrita auto-regulada de textos narrativos em escolares do Ensino Primário.

Ele descreve passo a passo a intervenção e o papel dos alunos e professores durante esta. Nós concluímos que a escrita é um processo construtivo e recursivo, enriquecido durante a interação com os outros. Mediante o ensino de estratégias metacognitivas, os professores podem ajudar a desenvolver a escrita auto-regulada.

Palavras-chave

Processo de aprendizagem, meta-cognição, educação infantil, alfabetização, escrita das crianças (fonte: Tesouro da Unesco).

Metacognición y escritura

Flavell (1976) y Brown (1980) describieron la metacognición como el conocimiento sobre la cognición y su regulación cognoscitiva. Los procesos metacognitivos trabajan de manera paralela a otros procesos cognoscitivos, como memoria, atención, lenguaje, y a su vez están relacionados con diversas áreas del conocimiento, como matemáticas, lectura, escritura y solución de problemas. La psicología de desarrollo ha progresado en la investigación sobre la metacognición, y sus hallazgos han revelado que los niños usan tempranamente los procesos metacognitivos en la solución de problemas cotidianos y en la escuela. Por ejemplo, los niños de tres años adquieren la conciencia de ellos y de otros como pensadores y usan verbos como pensar y saber para comunicarse y explicar las acciones de otros (Flavell, 1999, citado por Khun, 2000; Nelson, 2005). Por otro lado, desde la psicología educativa se ha estudiado la metacognición en contextos académicos. La investigación en esta área se ha centrado en analizar la conciencia que tienen los niños sobre sus procesos y sus recursos mentales y el uso que hacen de ellos para mejorar el aprendizaje en áreas como lectura, escritura y ciencias. Los resultados de investigaciones que indagan por el desarrollo metacognitivo y la escritura han mostrado que los niños de preescolar son capaces de proporcionar respuestas apropiadas a preguntas que indagan sobre el pensamiento cuando están escribiendo, y que son capaces de identificar estrategias que les ayudan a escribir mejor; por ejemplo, releen sus textos después de producirlos (Jacobs, 2004). Igualmente, Ruan (2004) encontró que los niños de primer grado son capaces de usar estrategias metacognitivas como planificación y autorregulación durante la escritura. Estos resultados apoyan la idea de que la metacognición es un proceso que se desarrolla de manera temprana en los seres humanos: “aunque menos sofisticado que en los adultos o los niños mayores, los niños pequeños pueden emplear el conocimiento metacognitivo cuando se concentran en tareas cognitivamente desafiantes, como la composición de mensajes que otros van a leer” (Ruan, 2004, p. 111). Si sabemos que la metacognición surge temprano en el desarrollo humano, podemos hacer uso de las capacidades metacognitivas de los niños para mejorar sus procesos de escritura a través de programas educativos que promuevan el uso de estrategias y habilidades metacognitivas para formar escritores autorregulados.

Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2008) estudiaron el desempeño de 90 niños de tercero, cuarto y quinto grados en tareas de escritura antes y después de una corrección de grupo. Los niños debieron escribir un cuento, revisarlo y corregirlo. Después de que ellos escribieron su primer texto, los investigadores les

pidieron que lo revisaran para detectar los errores, lo corrigieran y reescribieran el cuento en forma individual. Acto seguido, los niños participaron en una corrección grupal mediante la revisión conjunta de un cuento escrito por un niño de otro grupo; diferentes niños lo leyeron en voz alta, evento por evento, y comentaron los aspectos positivos y los que había que mejorar; todos le escribieron preguntas al autor, señalándole los aspectos que debía corregir. Cuando los niños terminaron el trabajo grupal, los investigadores los animaron de nuevo a revisar, corregir y reescribir su cuento. Los resultados antes de la corrección de grupo comprobaron que cuando los niños corrigieron sus textos de manera individual, enfocaron su atención en problemas de gramática, ortografía y puntuación. Esto implica que la mayor parte de los niños no tomaron en cuenta en su primera revisión problemas relacionados con el contenido y la coherencia del cuento. Tales resultados coinciden con los reportados por Fitzgerald (1987) y MacArthur, Graham y Harris (2004), citados en Graham (2006), cuando describen los procesos de revisión y corrección de escritores novatos o menos habilidosos. Sin embargo, estos mismos niños, después de la corrección de grupo, identificaron errores relacionados con la estructura del texto y trataron de corregirlos. Los resultados sugieren que los niños son capaces de mostrar avanzados procesos y habilidades metacognitivas cuando son ayudados por los profesores y pares a evaluar aspectos estructurales, como contenido, coherencia, objetivos de la escritura y lectores posibles. La investigación básica acerca del desarrollo metacognitivo comprobó tempranas capacidades en niños pequeños; sin embargo, en un principio, los niños de este estudio revelaron escasa o superficial regulación en la revisión y corrección de sus textos. Basados en los resultados de nuestra investigación y en investigaciones previas, se considera que si se usan prácticas educativas adecuadas, se puede hacer buen uso de las capacidades que los niños presentan muy temprano en relación con su reflexión sobre la escritura, y se puede contribuir

muy temprano al desarrollo de escritores autorregulados en las escuelas (Corden, 2003; Graham, 2006; Perry, Karen, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002; Yarrow & Topping, 2001).

Si se acepta la definición del desarrollo cognoscitivo como el estudio de los cambios en la adquisición y uso del conocimiento, y si se consideran la definición y objetivos de la psicología del desarrollo aplicada como un área de la psicología que basada en la ciencia busca mejorar los procesos del desarrollo (Fisher & Lerner, 1994), entonces se puede entender cómo la psicología del desarrollo puede ayudar a mejorar las prácticas educativas, a fin de reconocer y aprovechar la capacidad de los niños. La psicología básica “proporciona la información sobre procesos del desarrollo” y la psicología aplicada “proporciona la información que ayuda a solucionar problemas que tienen consecuencias prácticas inmediatas para los niños” (Shwebel, Plumert & Pick, 2000, p. 222); uno de los ideales de la psicología educativa es usar los desarrollos conceptuales, las prácticas educativas y los escenarios que colaboran con este desarrollo, a fin de contribuir al bienestar de los niños. En este sentido, el propósito de este artículo es presentar una propuesta de intervención psicoeducativa, que permita a los educadores enseñar y animar a los niños a usar sus procesos, estrategias y habilidades metacognitivas en la escritura, en este caso, en la escritura de textos narrativos.

La teoría histórico-cultural como marco conceptual para pensar la escritura

De acuerdo con Flavell (1987), el concepto de metacognición implica el desarrollo de uno mismo como el agente activo y como el centro causal de la actividad cognoscitiva. Este concepto resalta la idea del individuo como autorregulado y autoorganizado y es coherente con una visión constructivista, como la de Piaget. Esta concepción no se contrapone a la de Vygotsky, quien atribuye un papel protagónico a la interacción con otros en el desarrollo, ni a los planteamientos hechos acerca de los procesos metacognitivos, ni a la idea de la educación como un escenario importante que puede ofrecer instrumentos óptimos para ayudar al individuo a autorregular dichos procesos. Por las razones antes expuestas, la teoría de Vygotsky sirve como marco conceptual para el programa que se presenta en este artículo, orientado a apoyar la escritura de textos narrativos de estudiantes de educación básica primaria. Desde esta perspectiva, se plantea a continuación la relación entre metacognición, escritura y desarrollo del niño, en el contexto de la teoría de Vygotsky.

En sentido estricto, la metacognición es un proceso psicológico, y como tal no es solo el producto de los procesos internos, sino

una interacción dinámica entre procesos internos de regulación e interacción social. Según Baker (1994), en la teoría de Vygotsky la interacción social es considerada como una parte importante del desarrollo metacognitivo; por consiguiente, la instrucción que los niños reciben de sus padres, profesores y pares desempeña un papel importante en el desarrollo metacognitivo.

Igualmente importante, Vygotsky pensó en un “niño en actividad”; así, la unidad de estudio de la teoría de Vygotsky es “la actividad del niño dentro de un contexto cultural” (Miller, 2002, p. 372). La actividad a la cual se hace referencia en este artículo es la escritura, que es vista como un instrumento cultural, como un sistema simbólico que por lo general es aprendido en la escuela. Esta característica implica que es imposible estudiar la escritura fuera de un contexto o de una práctica social específicos. En la escuela, la escritura se usa en muchas situaciones: a los estudiantes no solo se les pide escribir en la clase de lenguaje; ellos tienen que redactar informes para historia, geografía o para hacer reportes de laboratorio en las clases de ciencias naturales. Los niños también escriben fuera de la escuela: cuando envían tarjetas de cumpleaños a sus amigos, cuando llenan los formularios de un club deportivo, etcétera. Más tarde, también necesitarán la escritura en su vida laboral. Si los niños no aprenden a escribir bien y a asumir con confianza esta actividad, posiblemente tendrán desempeños pobres dentro y fuera de la escuela y sentimientos negativos sobre las prácticas de escritura.

Aquí es muy importante recordar que la teoría de Vygotsky considera que los niños no están solos en el mundo; el autor recomienda estudiar al niño en actividad dentro de un contexto cultural particular. La teoría cultural no ve al individuo como una entidad separada, que entra en interacción con el contexto en un momento específico; por el contrario, esta teoría afirma que los niños son tanto la consecuencia como la causa de su contexto. Esto significa que ellos no son un resultado pasivo de sus contextos; los niños son activos y de manera simultánea cam-

bien sus contextos, al tiempo que son cambiados por estos. Una consecuencia práctica de esta idea es que no deberíamos estudiar a los niños separados de su contexto, y para este caso específico, lo adecuado sería que estudiáramos la actividad de la escritura como sucede en el mundo real. En él, la escritura es compartida con padres, profesores y pares; los textos literarios se hacen para otros y con intenciones específicas, como informar, entretener, convencer y/o explicar.

En las escuelas, los profesores, como expertos, pueden enseñar a los niños a usar la metacognición en la escritura, con la idea de ayudarles a mejorar su producción escrita y a hacerse escritores autorregulados; de igual modo, en las escuelas los niños pueden compartir sus textos escritos con sus pares, a fin de pensar juntos cómo los mejoran, los hacen más claros, más divertidos, más interesantes. Precisamente aquí, los conceptos de zonas de desarrollo y andamiaje se hacen importantes para esta propuesta. En relación con el primer concepto, Vygotsky diferenció dos zonas de desarrollo: la de desarrollo actual y la de desarrollo próximo. La primera la definió como “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que ha sido establecido a consecuencia de ciertos ciclos de desarrollo ya completados” (Vygotsky, 2005, p. 37); también afirmó que lo que los niños hacen con la colaboración de otros puede ser un indicador más importante del desarrollo de los niños, que lo que ellos pueden hacer solos.

En relación con la zona del desarrollo próximo, Vygotsky la definió como “la distancia entre el nivel del desarrollo actual, determinada por la solución de un problema de manera independiente, y el nivel del desarrollo potencial como determinado por la solución de un problema bajo la dirección de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 2005, p. 38). En la investigación realizada por Ochoa *et al.* (2008), en un contexto educativo con niños colombianos, se pudo establecer que cuando los niños revisaron sus textos de manera individual, solo se concentraron en aspectos superficiales de los mismos; pero cuando los revisaron con el apoyo de los investigadores y en el marco de la discusión con sus pares, fácil y rápidamente comenzaron a hacer uso de la reflexión metacognitiva compleja en su escritura.

De esta manera, usando la idea de la zona del desarrollo próximo es posible considerar que con un tipo de enseñanza estratégica, que incorpore las capacidades metacognitivas de niños y el conocimiento de los profesores sobre cómo escribir buenos textos, se puede contribuir a mejorar la escritura autorregulada.

Vygotsky declaró que un rasgo esencial del aprendizaje es que favorece la zona del desarrollo próximo; es decir, el aprendizaje provoca una variedad de procesos de desarrollo internos, que solo son capaces de funcionar cuando el niño se relaciona con otros,

adultos y pares. Igualmente, Vygotsky postuló que una vez que estos procesos son interiorizados, entran a hacer parte del logro de desarrollo independiente del niño (Vygotsky, 2005). En este sentido, la idea de aprender, la interacción con otros y la zona del desarrollo próximo justifican el programa de intervención en escritura que se describe más adelante. Vygotsky llama la atención sobre la idea de que el aprendizaje permite el avance en el desarrollo. Un concepto relacionado con el aprendizaje y la enseñanza que favorecen el desarrollo es el de “andamiaje”, considerado para esta propuesta como el segundo concepto más importante. Holton y Clarke (2006) lo definen como “un acto de enseñanza que apoya la construcción inmediata del conocimiento por el principiante y proporciona la base para el futuro aprendizaje independiente del individuo” (Holton & Clarke, 2006, p. 131). Por su parte, Wood, Bruner y Ross (1976) propusieron seis funciones importantes del andamiaje: 1) proponer e integrar al niño en actividades interesantes y significativas; 2) desarrollar la actividad alrededor de componentes manejables; 3) asegurar que el niño está centrado en la tarea y en la manera de cómo resolverla; 4) acentuar las partes principales de la actividad; 5) reducir el nivel de frustración de la actividad, y 6) proporcionar al niño un modelo del método de solución (Wood, Bruner & Ross, 1976, citado en Holton & Clarke, 2006, p. 129). Aquí es necesario recordar que la idea que se tiene del niño desde esta teoría es la de un constructor activo de su propio conocimiento. El proceso de andamiaje no es una transferencia de información y habilidades de los profesores a los estudiantes; el andamiaje implica ajuste recíproco y apropiación de ideas (Goos, Galbraith & Renshaw, 2002).

En términos generales, el andamiaje para escribir implica que los niños gradualmente, con la ayuda de profesores y pares, tomen más autonomía en la regulación de sus procesos de escritura: planificación, revisión y corrección. Holton y Clarke (2006) sugieren que “con la palabra o la pregunta correcta, un profesor puede dar lugar al andamiaje que permitirá que el

nuevo conocimiento sea construido, conceptos incompletos o incorrectos pasen a ser defendidos o corregidos, el conocimiento olvidado pueda ser recordado” (Holton & Clarke, 2006, p. 129). En el caso del andamiaje manejado por profesores, “el experto actúa como ‘un cerebro’ externo para proporcionar el conocimiento y el control que los individuos podrían haber tenido en cuenta si hubieran sido conscientes de que podría haber sido útil” (Holton & Clarke, 2006, p. 141).

Es necesario insistir en que el andamiaje es recomendado no solo con relación a la interacción del profesor con el niño sino también respecto a la interacción del niño con sus pares. Goos, Galbraith y Renshaw (2002) definen la colaboración entre pares como un proceso mutuo que permite conocer el razonamiento, los puntos de vista, los métodos de solución e interpretaciones de cada participante; cuando trabajan con pares, los estudiantes son animados a proponer y defender sus ideas, sus pares les exigen clarificar y justificar ideas que ellos no entienden. Por lo tanto, en el trabajo grupal, el acuerdo y la cooperación comparten el espacio con el desacuerdo y el conflicto (Goos, Galbraith & Renshaw, 2002). En este sentido, usando el término de Holton y Clarke (2006), es válido decir que la interacción de pares puede permitir una especie de andamiaje recíproco, y en relación con el tema de este artículo, este andamiaje recíproco implica compartir y discutir acerca de representaciones sobre la escritura.

Al reconocer la importancia de la metacognición para la enseñanza de la escritura, los investigadores han diseñado muchos programas de intervención, con el fin de mejorar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes durante el proceso de escritura (Corden, 2003; Graham, Harris & Mason, 2005; Lienemann, Graham, Leader & Reid, 2006; Peronard, 2005; Saddler & Graham, 2005; Santangelo, Harris & Graham, 2007; Schunk & Zimmerman, 2007).

Los resultados de estas investigaciones han demostrado los efectos positivos de enseñar estrategias metacognitivas. Por ejemplo, los estudios de Graham, Harris y Mason (2005) y Lienemann *et al.* (2006) mostraron que las historias escritas por los niños eran más largas, más completas y cualitativamente mejores después de enseñar estrategias metacognitivas, y que estos resultados positivos fueron sostenidos con el tiempo.

Estrategias metacognitivas para apoyar la escritura de textos narrativos: una propuesta de intervención psicoeducativa

Como se puede observar, el desarrollo conceptual en cuanto a la metacognición ha enriquecido la comprensión del funcionamiento metacognitivo de los estudiantes en los procesos de escritura, y al mismo tiempo ha tenido un impacto sobre la intervención educativa. Según estos resultados, la siguiente propuesta establece una relación entre psicología y educación, a fin de contribuir al desarrollo de prácticas educativas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de la escritura autorregulada en escolares de educación básica primaria.

Esta propuesta enfatiza en la escritura de textos narrativos. Hay dos razones importantes que justifican este énfasis. La primera se relaciona con la importancia de la narrativa en nuestra cultura, y la segunda con las capacidades tempranas que los niños presentan para producir narraciones. En relación con la primera, Catherine Nelson declaró: “las narrativas no sólo transmiten valores culturales y sentido sino también contribuyen a mejorar las habilidades cognitivas de niños, los sistemas de memoria, las representaciones del tiempo y la capacidad de comunicarse” (Nelson, 1996, citada por Miller, 2002, p. 400). En relación con la segunda razón, la investigación ha demostrado que muy temprano en su desarrollo, los niños usan narrativas; entre tres y cinco años, los niños forman narraciones sobre sus propias vidas y comienzan a escuchar y seguir cuentos de libros, videos e historias de televisión (Miller, Wiley, Fung & Lian, 2004; Nelson, 2005)².

2 Es necesario aclarar que aunque esta propuesta de intervención se diseñó para mejorar la escritura autorregulada en textos narrativos, podría adaptarse a otra clase de textos, teniendo en cuenta sus características y las habilidades específicas que pueden ser necesarias según su tipo; por ejemplo, el pensamiento crítico en textos argumentativos.

La propuesta de intervención está dividida en siete pasos, cada uno con actividades específicas y recomendaciones para profesores. Los pasos han sido definidos como “tiempos para”, como una manera de enfatizar en la necesidad de dedicarle un espacio y un tiempo adecuados a la reflexión y a la producción en la escritura, y tenerlos en cuenta contribuye a transformar la idea de que escribir es poner en el papel todo lo que se tiene en la mente. En este sentido se propone:

1. Tiempo para leer
2. Tiempo para planear
3. Tiempo para escribir
4. Tiempo para revisar
5. Tiempo para corregir - reescribir (1)
6. Tiempo para compartir
7. Tiempo para volver a escribir - reescribir (2)

1. Tiempo para leer. En este paso subyace la idea de que el andamiaje experto puede provenir de libros escritos por expertos como un producto cultural y, en este caso, como una estrategia para lograr que el niño tenga experiencias con historias interesantes y bien escritas antes de escribir sus propias historias. Los cuentos escritos por un experto funcionan como un modelo que los niños deberían imitar, porque se considera que están bien escritos, son interesantes, coherentes y siguen reglas gramaticalmente correctas³. Este primer paso implica que el profesor elija un cuento ejemplar, para que los niños lo lean y lo comenten después de la lectura. El profesor puede orientar los comentarios al cuento a través de preguntas relacionadas con los personajes que intervienen en él, sus características físicas, sentimientos, pensamientos y acciones; acerca del tiempo y el espacio en que suceden las acciones y, lo más importante, sobre las aventuras que suceden en la historia: metas de los personajes principales, obstáculos que enfrentaron y oportunidades que encontraron en el proceso

de alcanzar esas metas. Además, es importante que los niños clasifiquen el cuento, considerando si les parece cómico, dramático, tenebroso, etcétera, de tal manera que tomen conciencia de la importancia de la intención comunicativa del autor y de cómo esta determina la forma como se escribe un cuento.

2. Tiempo para planear. La planificación implica tres procesos: la generación de contenido (que define sobre qué se escribirá); la organización del contenido, que significa ordenarlo jerárquicamente, de tal manera que el lector entienda la estructura del texto, y el establecimiento de objetivos para evaluar su calidad y la eficacia: qué se ha dicho y cómo se ha expresado (Bereiter & Scardamalia, 1987; Pressley & McCormick, 1995). Para el momento de la planificación se recomienda usar la estrategia de Mason, Harris y Graham (2002), adaptada al contexto de esta propuesta⁴; los autores sugieren que en los textos narrativos los niños deben pensar, discutir y responder las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el personaje principal?
2. ¿Cuándo ocurre la historia?
3. ¿Dónde ocurre la historia?
4. ¿Qué hace el personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal? ¿Qué hacen los otros personajes?
5. ¿Qué pasa con el personaje principal? ¿Qué pasa con los otros personajes?
6. ¿Cómo es el final de la historia?
7. ¿Cómo se siente el personaje principal? ¿Cómo se sienten los otros personajes?

3 En la investigación realizada por Correa *et al.* (2007) se utilizó la lectura analítica de un cuento como mecanismo para familiarizar a los niños con las características de los textos narrativos (Correa, Mosquera, Ochoa & Aragón, 2007). Este paso también es sugerido por Corden (2003), quien declara que los niños ponen más atención a la composición si ellos consideran que los textos son trabajados por escritores expertos.

4 En inglés “W-W-W, what = 2 and How + 2”:
 Who is the main character?
 When does the story take place?
 Where does the story take place?
 What does the main character do or want to do; what do other characters do?
 What happens then? What happens with the other characters?
 How does the story ends?
 How does the main character feel? How do the other characters feel?

Otras preguntas importantes que se pueden incluir son⁵:

8. ¿Cómo es el personaje principal? (características físicas).
9. ¿Cómo son los espacios donde ocurre la historia?
10. ¿Qué circunstancias facilitan que el personaje principal alcance los objetivos/solucione los problemas?
11. ¿Qué circunstancias dificultan que el personaje principal alcance los objetivos?
12. ¿Qué piensa el personaje principal? ¿Qué piensan los otros personajes?
13. ¿Qué le gustaría que los niños sientan cuando leen su cuento: se diviertan, sientan miedo, algo de tristeza, etc.?

Los profesores deben ayudar a los estudiantes a pensar en las respuestas a estas preguntas, teniendo en cuenta la experiencia previa de los niños. Dicha experiencia puede venir de sus propias vivencias, de historias que ellos han leído o escuchado, de películas, discusiones que ellos han tenido con otros niños, etcétera. Se sugiere a los profesores dar ejemplos sobre cómo solucionar las preguntas y promover la discusión, a fin de garantizar que los estudiantes entiendan el sentido de pensar cuidadosamente en las respuestas a estas preguntas antes de comenzar a escribir.

3. Tiempo para escribir. Solo con una participación activa dentro de prácticas culturales los niños alcanzan bastante aprendizaje de diferentes áreas de conocimiento, a fin de hacerse autónomos más tarde. Por lo tanto, los niños deben escribir tanto como puedan y dedicar bastante tiempo a esta actividad. En este momento del programa es cuando los niños aplican todo lo que ellos han aprendido sobre cómo los expertos escriben, cómo la planificación ayuda a crear ideas para la escritura y qué sienten los escritores cuando escriben. La teoría de Vygotsky insiste en que el aprendizaje sea siempre activo; en las palabras de Kivinen y Ristela: “un organismo no espera pasiva e inertemente que algo lo impresione desde fuera; él actúa sobre sus alrededores y se somete a las consecuencias de su propio comportamiento” (Kivinen & Ristela, 2003, p. 365). Por esta razón, cuando los estudiantes han contestado las preguntas básicas sobre el cuento, ellos deberían comenzar a escribirlo. Todas las ideas, las notas, las respuestas a las preguntas anteriormente presentadas son la línea de base para que los niños empiecen a escribir; por lo tanto, los profesores deben promover su uso como una guía para escribir. Por último, se sugiere a los profesores proporcionar todo el tiempo que los niños

necesiten para escribir su texto. La cantidad de tiempo adecuada es: tanta como los estudiantes necesiten.

4. Tiempo para revisar. Cuando los niños tienen el primer borrador de su cuento, los profesores deben animarlos a que lo revisen. En la teoría acerca del funcionamiento metacognitivo, este proceso se conoce como monitoreo, que implica revisiones parciales y globales al contenido, la estructura, el contexto en el cual el texto se escribió y los posibles lectores. El monitoreo implica revisar las metas de la escritura y decidir si se cumplieron o no; este conocimiento es necesario para activar las estrategias adecuadas que ayudarán a resolver los problemas encontrados en el texto producido (Bereiter & Scardamalia, 1987; Ochoa & Aragón, 2007; Pressley & McCormick, 1995).

El monitoreo se centra en dos aspectos: los errores de gramática y ortografía, y la estructura del texto. Cuando se enfoca en el primer aspecto, se les pide a los niños que revisen su escrito y se pregunten si todas las palabras y las oraciones están bien escritas. Los profesores podrían usar estas preguntas: ¿Hay palabras que tienen errores ortográficos? ¿Hay palabras u oraciones que fueron omitidas? ¿Existen palabras u oraciones que son redundantes o irrelevantes?

Es posible que algunos estudiantes necesiten que el profesor les enseñe cómo indicar los errores; los profesores pueden hacerlo sugiriéndoles tácticas como subrayar, poner asteriscos, palabras, notas u oraciones que les permitan, más adelante, recordar cuáles fueron los errores y cuál es la manera más apropiada de corregirlos. Seguidamente, el monitoreo se centra en el segundo aspecto. Se invita al estudiante a revisar los aspectos estructurales de la escritura, como el contenido y la coherencia. El profesor orienta al estudiante a través de preguntas, para que revise aspectos tales como la desarticulación, la redundancia, la incoherencia, y/o la omisión de

⁵ Esta adaptación está basada en Correa *et al.*, 2007.

las ideas escritas, que en este paso se constituyen en las palabras clave. El estudiante puede evaluar su escrito en relación con el tiempo en que ocurre la historia (por ejemplo, ¿hay desarticulación entre pasado, presente y futuro?); el espacio en donde sucede (por ejemplo, ¿hay omisión de la secuencia del espacio donde los acontecimientos de la historia suceden?); en relación con los personajes principales (por ejemplo, ¿hay secuencias de acción incompletas o carencia de signos temporales que establezcan el principio, la continuación y el final de las secuencias de acción?); los sentimientos, pensamientos y acciones de los personajes principales (por ejemplo, ¿se mencionan solamente los pensamientos de uno de los personajes?)

Una revisión global implica que los estudiantes sean capaces de establecer si la relación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos se estructuran en la narración de un modo cohesivo. Cada vez que ellos encuentren un error deben indicarlo, a fin de hacer las correcciones. Los alumnos deben ser animados a pensar en las posibles soluciones para sus errores desde este momento.

5. Tiempo para corregir/tiempo para reescribir (1).

La mayoría de los estudiantes creen que una de las razones que explican su dificultad para escribir es que son menos inteligentes que sus compañeros. El problema con este tipo de acercamiento a la escritura es que ellos creen que su escritura depende de capacidades naturales. En palabras de Paris y Paris (2001), los estudiantes piensan que su aprendizaje depende de capacidades que son una herencia natural; por lo tanto, ellos no hacen nada para mejorarlo. Por consiguiente, la relectura de lo que ellos han escrito, repensar sus ideas y revisar despacio para evaluar la coherencia de las ideas expresadas en su texto, parece no ser una costumbre ni una buena idea. Por esta razón, los mismos autores sugieren que los alumnos

deben aprender los tipos de estrategias disponibles para constituirse en aprendices/escritores autorregulados. Desde esta perspectiva, cuando los estudiantes son conscientes de sus procesos metacognitivos y de las estrategias que pueden usar para lograr diferentes tareas de escritura, se vuelven más autorregulados y responsables de sus propios procesos y productos de escritura.

El tiempo de corrección o tiempo para la reescritura (1) implica que los estudiantes empleen estrategias que les permitan solucionar los problemas encontrados en el momento de la revisión. La clave de un buen monitoreo es tener en cuenta todos los errores encontrados y una propuesta de corrección. Si las palabras clave durante el monitoreo fueron la observación de desarticulación, redundancia, incoherencia y omisión, las palabras clave en esta fase deben ser incorporar, adicionar, establecer, cambiar, modificar, borrar y reorganizar.

La instrucción de los profesores debe proveer modelos que ejemplifiquen cómo se pueden hacer las correcciones, el tiempo y procesos que estas implican, a fin de que los estudiantes puedan superar las dificultades que presenta la escritura de un texto (Corden, 2003).

En la tabla 1 se compara la relación entre los problemas encontrados en el momento de la revisión y las posibles correcciones que los estudiantes pueden realizar en la fase de corrección.

Tabla 1. Relación entre los momentos de revisión y corrección

Posibles problemas detectados durante el momento de revisión	Posibles maneras de corregir los problemas en el momento de corrección
Desarticulación (en palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etcétera).	Reorganizar, cambiar de lugar, ampliar, usar conectores.
Redundancia (en palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etcétera).	Borrar, dejar por fuera, omitir, sintetizar.
Incoherencia (entre palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etcétera).	Establecer conexiones, establecer relaciones, mover palabras, párrafos, etc., de un lado a otro en el texto.
Omisión (entre palabras, ideas, sentencias, espacio, tiempo, personajes, eventos, etcétera).	Adicionar, incorporar, añadir, ejemplificar, completar, agregar, ampliar, juntar.

De nuevo es preciso enfatizar que en este momento, como en los anteriores, los profesores deben facilitar a los estudiantes todo el tiempo que necesiten para la escritura.

6. Tiempo para compartir. Cuando los estudiantes han realizado las correcciones de los errores que han identificado, tienen un segundo borrador de su cuento; los profesores deben animarlos a compartir los textos con sus pares (compañeros de su mismo salón de clase o de grados más avanzados). Como se señaló anteriormente, en la investigación desarrollada por Ochoa *et al.* (2008), un resultado contundente fue que cuando la mayoría de los niños realizaron la revisión en forma individual, sus correcciones se enfocaron en aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación; sin embargo, después de la corrección de grupo, ellos descubrieron errores relacionados con la estructura de sus producciones y trataron de corregirlos. Estos resultados sugieren que los niños son capaces de usar procesos y habilidades metacognitivas avanzadas cuando son ayudados por pares y profesores a evaluar aspectos estructurales, como contenido, coherencia, objetivos de la escritura y posibles lectores. La revisión grupal que los participantes de la investigación de Ochoa *et al.* (2008) realizaron se hizo de la siguiente manera: los investigadores seleccionaron un cuento escrito por un niño de otro grupo, el cual era leído en voz alta, párrafo por párrafo, por diferentes niños, y se iban revisando tanto sus aspectos positivos como los susceptibles de mejorar. También se les pedía a los participantes que le escribieran preguntas al niño que había escrito el cuento, para señalarle aquellos aspectos que no eran claros. Estas preguntas se leían en voz alta ante los compañeros y se comentaban entre todos. Finalmente, se le pedía a cada niño que realizara con su cuento el mismo procedimiento que había seguido con el cuento del niño del otro grupo. Debía revisar la segunda versión de su cuento y subrayar, interrogar, escribir o hacer las anotaciones que considerara necesarias para, desde su perspectiva, mejorar los aspectos al reescribir por segunda vez su cuento. El anterior procedimiento es una de las posibles maneras como se puede realizar la revisión de pares.

De la misma forma, Yarrow y Topping (2001) estudiaron el papel de la instrucción metacognitiva y los procesos de interacción en la escritura de niños entre 10 y 11 años. Ellos encontraron que los niños que participaron en procesos de interacción escribieron más textos, de mayor extensión, con un vocabulario complejo, y eran cualitativamente mejores que aquellos escritos por los niños que no habían participado en los procesos de interacción. Además, los que trabajaron con otros se mostraron más confiados con respecto a sus textos. Perry, Karen, VandeKamp, Mercer y Nordby (2002) sugieren que los profesores debieran ofrecer más oportunidades a los estudiantes para controlar los cambios, evaluarse y ser evalua-

do por otros. Ellos recomiendan dar confianza a los niños a través de un “acercamiento positivo” a los textos; por ejemplo, los profesores pueden sugerir a los niños que se hagan preguntas, como: ¿qué parte de mi historia me hace sentir orgulloso? ¿Qué me gustaría compartir con mis pares? O simplemente, ¿cuál es la mejor parte de la historia que quiero compartir con mi compañero?

En síntesis, el tiempo para compartir implica la revisión y corrección conjunta de los cuentos, resaltando los aspectos positivos y reconociendo los que deben mejorarse.

7. Tiempo para volver a escribir (2). Finalmente, cuando los estudiantes tienen las revisiones que sus pares hicieron a sus cuentos y su nueva revisión, deben comenzar a escribir el tercero y último borrador. Para esta propuesta es importante el momento de reescribir (2), porque los niños tienen en sus manos, además del modelo de escritura de los expertos (producto del “tiempo para leer”), sus propias correcciones (producto del “tiempo para revisar”) y las correcciones de sus pares (resultado del “tiempo para compartir”); es muy probable que en este momento entiendan que la escritura es un proceso lento, una construcción que implica bastante tiempo y flexibilidad para cambiar y mejorar las ideas, tal y como lo han vivido en los pasos anteriores.

Conclusiones

Esta propuesta trata de recuperar el proceso de la escritura como ocurre en el “mundo real”; los escritores expertos elaboran muchos borradores de sus escritos, y estos son revisados por ellos mismos y por otros, una y otra vez, antes de terminar sus trabajos; en otras palabras, este último paso es apenas el comienzo de una buena escritura.

No sobra decir que una vez que los profesores han recibido las versiones finales de los cuentos, deben revisarlas y ofrecer a los niños una retroalimentación de su trabajo lo más completa y clara posible. Tal retroalimentación debe considerar los mismos aspectos que orientaron en la corrección individual y grupal de

los escritos; para tal fin, tendrán en cuenta los aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación, y, sobre todo en los aspectos estructurales de la historia, la coherencia y el contenido. Igual que se les solicitó a los niños, los profesores podrán subrayar o encerrar en círculos letras, palabras, frases o párrafos, a fin de señalar errores para corregir; podrán escribir al margen comentarios sobre aspectos bien logrados y otros que deben ser mejorados o incluidos porque no fueron tenidos en cuenta; podrán formular preguntas en relación con estos mismos aspectos, y, en todo caso, deben evitar frases ambiguas, como “debes mejorarlo”, “faltó”, “no cumpliste con el objetivo”, “ampliar”, etcétera, porque no proporcionan a los niños consignas precisas acerca de los aspectos que se deben mejorar. Igualmente, es importante resaltar que esta retroalimentación debe hacerse en unos plazos mínimos, de tal manera que no se rompa la continuidad del proceso y no se pierda el interés de los niños.

Los profesores pueden leer las diferentes versiones de los cuentos de los niños y observar cómo las características se mantienen o cambian, y cómo estos cambios afectan la estructura global del cuento. Una guía más exhaustiva de revisión se puede encontrar en el anexo 1.

Los profesores pueden hacer todas las adaptaciones posibles a esta propuesta. Por ejemplo, trabajar los cuentos por géneros (cómicos, dramáticos, etc.). Igualmente, y puesto que la investigación en metacognición y escritura muestra que los procesos de planificación, monitoreo y control no son secuenciales, los profesores pueden realizar el proceso de planificación de manera grupal y repetirlo después de la escritura de la primera versión del cuento.

Para finalizar, es importante enfatizar en la idea de aprovechar los hallazgos de la psicología del desarrollo para aplicarlos a la educación; en este sentido, si se sabe que la metacognición surge temprano en el desarrollo del niño, se puede hacer uso de sus capacidades metacognitivas para mejorar sus procesos de escritura, a través de programas educativos que promuevan el uso de estrategias y habilidades metacognitivas para formar escritores autorregulados.

Bibliografía

- BAKER, L. Fostering metacognitive development. In: REESE, H. (Ed.). *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 25, pp. 201-239). San Diego: Academic Press, 1994.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- BROWN, A. Metacognitive development and reading. In SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C., & BREWER, F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- CORDEN, R. Writing is more than “exciting”: Equipping primary children to become reflective writers. *Reading Literacy and Language*, 2003, April, 18-23.
- CORREA, M.; MOSQUERA, S.; OCHOA, S., & ARAGÓN, L. Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado. *Informe final de investigación*. Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, 2007.
- FISHER, C., & LERNER, R. Foundations of applied developmental psychology. In FISHER, C., & LERNER, R. (Eds.). *Applied developmental psychology* (pp. 3-20). New York: McGraw-Hill, 1994.
- FITZGERALD, J. Research on revision on writing. *Review of Educational Research*, 1987, 57, 481-506.
- FLAVELL, J. Metacognitive aspects of problem solving. In RESNICK, L.B. (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- FLAVELL, J. Speculation about the nature and development of metacognition. In FRANZ, W., & RAINER, K. (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 22-29). New Jersey, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

- GOOS, M.; GALBRAITH, P., & RENSHAW, P. Socially mediated metacognition: creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 2002, 49, 193-223.
- GRAHAM, S. Writing. In Alexander, PA., & Winne, PH. (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 427-455). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K., & MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated, strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 2005, 30, 207-241.
- HOLTON, D., & CLARKE, D. Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2006, 37 (2), 127-143.
- JACOBS, G. A Classroom Investigation of the growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. *Early Childhood Education Journal*, 2004, 32 (1), 17-23.
- KHUN, D. Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 2000, 5, 178-181.
- KIVINEN, O., & RISTELA, P. From constructivism to a pragmatist conception of learning. *Oxford Review of Education*, 2003, 29 (3), 363-375.
- LIENEMANN, T.; GRAHAM, S.; LEADER, B., & REID, R. *Improving the writing performance of struggling writers in second grade*. The Journal of Special Education, 2006, 40 (2), 66-78.
- MASON, L.; HARRIS, K., & GRAHAM, S. Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and Treatment of Children*, 2002, 25 (2), 496-506.
- MILLER, P. *Theories of developmental psychology*. New York: Worth Publishers, 2002.
- MILLER, PJ.; WILEY, AR.; FUNG, H., & LIAN, CH. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. In GAUVAIN, M., & COLE, M. (Eds.). *Readings of the development of children* (pp. 151-162). New York: Worth Publishers, 2004.
- NELSON, K. Emerging levels of consciousness in early human development. In TERRASE, H., & METCALFE, J. (Eds.). *The missing link in cognitions: origin of self reflexive consciousness* (pp. 116-141). Oxford: University Press, 2005.
- OCHOA, S., & ARAGÓN, L. Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 2007, 6 (3), 493-506.
- OCHOA, S.; ARAGÓN, L.; CORREA, M., & MOSQUERA, S. Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 2008, 11 (2), 77-88.
- PARIS, S., & PARIS, A. Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2001, 36 (2), 89-101.
- PERONARD, M. La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 2005, 38, (5), 61-74.
- PERRY, N.; VANDEKAMP, K.; MERCER, L., & NORDBY, C. Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (1), 5-15.

- PRESSLEY, M., & MCCORMICK, C. *Advanced educational psychology*. New York: Harper Collins College Publishers, 1995.
- RUAN, J. Bilingual Chinese first-graders developing metacognition about writing. *Literacy*, 2004, July, 106-112.
- SADDLER, B., & GRAHAM, S. The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 2005, 97, 43-54.
- SANTANGELO, T.; HARRIS, K., & GRAHAM, S. Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2007, 5, 1-20.
- SCHUNK, D., & ZIMMERMAN, B. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 2007, 23, 7-25.
- SCHWEBEL, D.; PLUMERT, J., & PICK, H. Integrating basic and applied development research: a new model for the twenty-first century. *Child Development*, 2000, 71, 222-230.
- VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: Gauvain, M., & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children* (4th Edition, pp. 34-41). New York: Worth Publisher, 2005.
- YARROW, F., & TOPPING, K. Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 2001, 71, 261-282.

Anexo. Lista de chequeo para revisión de los cuentos: guía para profesores

Categorías	Versión 1		Versión 2/3/4					
	Omite	Menciona	Elimina lo mencionado en 1	Mantiene omisión de 1	Mantiene lo mencionado en 1	Menciona	Adiciona	Transforma
1. Acciones de los personajes 1.1. Sobre otros personajes. 1.2. Sobre objetos. 1.3. Sobre sí mismo. 1.4. Puntuales. 1.5. Durativas. 1.6. Integración de acciones puntuales y durativas relacionadas. 1.7. Secuencias parciales incompletas. 1.8. Secuencias parciales completas. 1.9. Secuencias yuxtapuestas. 1.10. Secuencia total. (Iniciación, continuación y finalización.) 1.11. Reorganización de las situaciones para encadenar las acciones y las reacciones de los personajes.								
2. Características físicas 2.1. De los personajes: talla, peso, color, formas, maneras de vestir, de hablar, de comportarse. 2.2. De los objetos: color, forma tamaño, peso, etc. 2.3. De los espacios: forma, tamaño, superficie, iluminación. 2.4. Del tiempo: estado (frío, lluvioso, soleado).								

Categorías	Versión 1		Versión 2/3/4					
	Omite	Menciona	Elimina lo mencionado en 1	Mantiene omisión de 1	Mantiene lo mencionado en 1	Menciona	Adiciona	Transforma
<p>3. Pensamientos</p> <p>3.1. Estados mentales (EM) que dan cuenta de la actividad mental del sujeto en relación consigo mismo: olvidar, pensar, suponer, fingir, imaginar...</p> <p>3.2. EM que dan cuenta de la relación entre los personajes.</p> <p>3.3. EM Que dan cuenta de la reflexión del sujeto sobre su actuación y la actuación de otros.</p> <p>3.4. Estados mentales puntuales.</p> <p>3.5. Estados mentales durativos.</p> <p>3.6. Congruencia en el uso de los EM que dan cuenta de la actividad del sujeto en relación consigo mismo.</p> <p>3.7 Congruencia en el uso de los EM que dan cuenta de la relación entre personajes.</p> <p>3.8. Congruencia en el uso de los EM que dan cuenta de la reflexión del sujeto sobre su actuación y la actuación de los otros.</p> <p>3.9. Congruencia en el uso de los EM que dan cuenta de procesos mentales puntuales y durativos.</p>								
<p>4. Sentimientos</p> <p>4.1 Estados afectivos del ánimo: alegría, tristeza, amor, aflicción, dolor, ira, melancolía, envidia.</p> <p>4.2. Sensaciones físicas o morales, como calor, sueño, frío, hambre, cansancio, desánimo, pereza, aburrimiento, euforia, sed, molestia.</p> <p>4.3. Congruencia de los estados afectivos del ánimo.</p> <p>4.4. Congruencia en las sensaciones físicas o morales.</p> <p>4.5. Congruencia entre los sentimientos, en relación con las acciones, personajes y situaciones.</p>								
<p>5. Espacio</p> <p>5.1. Referencia a un espacio general en que se desarrolla la historia.</p> <p>5.2. Espacio externo en que ocurren las acciones.</p> <p>5.3. Congruencia en la organización del espacio externo.</p> <p>5.4. Espacio externo en relación con el espacio interno (continente-contenido)</p> <p>5.5. Congruencia en los marcadores espaciales.</p>								

Categorías	Versión 1		Versión 2/3/4					
	Omite	Menciona	Elimina lo mencionado en 1	Mantiene omisión de 1	Mantiene lo mencionado en 1	Menciona	Adiciona	Transforma
5.6. Características físicas del espacio externo. 5.7. Relaciones espacio-personajes 5.8. Congruencia entre las relaciones espacio-personajes. 5.9. Relaciones espacio-acciones de los personajes. 5.10. Congruencia entre el espacio y las acciones de los personajes. 5.11. Espacio del cuerpo de los personajes. 5.12. Relaciones entre espacio del propio cuerpo con el cuerpo de otros								
6. Funcionamiento temporal 6.1. Tiempo indefinido en el que inicia la historia. 6.2. Tiempo definido en el que inicia la historia. 6.3. Períodos de tiempo: segundos, minutos, horas, días. 6.4. Marcadores de tiempo: a la mañana siguiente, al otro día, al anochecer... 6.5. Redundancia en marcadores de tiempo. 6.6. Manejo adecuado de marcadores de tiempo. 6.7. Congruencia en los marcadores temporales: inicia, continúa, termina. 6.8. Secuencialidad de acciones y eventos independientes entre sí. 6.9. Secuencialidad de acciones y eventos relacionados. 6.10. Marcadores de simultaneidad en eventos. 6.11. Mantenimiento de un mismo tiempo en la historia.								
7. Funcionamiento discursivo 7.1. Referencia del personaje que habla. 7.2. Utilización del discurso indirecto. 7.3. Utilización del discurso directo. 7.4. Congruencia en la referencia del personaje que habla. 7.5. Congruencia entre lo que dicen los personajes y las situaciones de la historia. 7.6. Nomina los personajes. 7.7. Nomina los objetos o los espacios. 7.8. Congruencia entre los personajes, objetos que nomina y las situaciones de la historia.								