

# La revisión y la evaluación como recursos didácticos para la escritura en ELE

María del Mar Boillos  
Universidad de Deusto  
mmboillos@deusto.es

## Resumen

Este taller consiste en una relectura de las fases de revisión y evaluación como herramientas para la enseñanza de la competencia escritora en el aula de español/lengua extranjera. Los objetivos principales son analizar cómo manejar la revisión para maximizar los beneficios que dicha fase ofrece a la didáctica de esta competencia y dar a conocer las potencialidades de la evaluación como instrumento para la mejora del proceso de asimilación de la escritura en una lengua extranjera. Estos objetivos se nutren de la visión del error como elemento pedagógico y de la concepción de la escritura como un proceso complejo. Así, se realizará un recorrido por diversos sistemas para la gestión de la revisión, se analizarán varias técnicas docentes y se ofrecerá una redefinición del concepto de evaluación. Por último, este taller presentará el *task-based language assessment* (TBLA) como un ejemplo de aplicación de los principios manejados.

**Palabras clave:** escritura L2, español/lengua extranjera, revisión, evaluación, TBLA.

## Abstract

This workshop studies the stages of review and evaluation as tools for the process of teaching writing competence in Spanish/foreign language classroom. The main objective is to analyze how to manage text review so as to maximize its benefits in this competence's didactic. Moreover, we aim to stand out evaluation process's benefits for the assimilation of the writing process in a foreign language. These goals are nurtured by the conception of error as an educational tool and the perception of writing as a cognitive process. We will, thus, mention various systems for review managing and several teaching techniques that are linked to the theoretical framework. Finally, this workshop will present the Task-based Language Assessment (TBLA) as an example of the theories discussed.

**Keywords:** L2 writing, Spanish/foreign language, review, assessment, TBLA.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo presentar los contenidos impartidos en el webinario “Revisión y evaluación como recursos didácticos para la escritura de ELE” que se celebró a través de la *Revista Electrónica del Lenguaje*. Este taller se diseñó con la intención de atender a dos fases que han quedado sistemáticamente relegadas en la tradición educativa a un segundo plano dentro del tratamiento de la competencia escritora en E/LE: la revisión y la evaluación.

Sin ánimo de abarcar todos los estudios vinculados a estas fases, este trabajo ofrece una serie de pinceladas que ayudan a entender cómo y por qué la revisión y la evaluación contribuyen de manera positiva en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura en una segunda lengua.

Así, los objetivos de este trabajo van a ser fundamentalmente dos. El primero de ellos es analizar cómo gestionar y maximizar la fase de la revisión, así como poner de relieve los beneficios que ésta conlleva en el quehacer del alumno. En segundo lugar, se tiene como objetivo conocer las potencialidades de la evaluación como recurso didáctico e indagar en cómo emplear la evaluación para mejorar nuestras intervenciones en el aula.

## 2. UTILIDAD DE LA REVISIÓN COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

La primera pregunta que debe plantearse el profesor es “¿por qué tengo que revisar?”. Hablar de la revisión como recurso didáctico supone tener interiorizada la idea de que un uso adecuado de esta fase entraña mejoras significativas en el proceso de aprendizaje de la escritura. No obstante, concebir la revisión como una parte activa del proceso de enseñanza de la competencia escritora exige tener interiorizadas también una serie de concepciones asociadas a qué es un error y qué es escribir.

En primer lugar, cabe entender el error desde su punto de vista pedagógico. Pese a no ser el objetivo de este trabajo, es importante destacar que numerosos autores han descrito el error como un elemento necesario en el proceso de asimilación de una nueva lengua. Se trata de una consecuencia de las hipótesis que formula el alumno durante el desarrollo de su interlengua (Fernández, 1995) y que da lugar a errores originados por diversos factores como pueden ser la inducción, la distracción, la interferencia, la traducción o la hipergeneralización (Vázquez, 2010). Se trata, además, de errores que

están sujetos a diferentes orígenes y adscritos a niveles de dominio diferentes (Blanco, 2012).

A pesar de que esta idea esté ampliamente asimilada desde el punto de vista científico-teórico, esto no se trasmite siempre al aula y no se saca el máximo partido a la información que éstos proporcionan para generar una jerarquía de dificultades. Además, la estrecha frontera entre los errores, los lapsus o las equivocaciones (Torijano, 2004) dan lugar a situaciones en las que el docente no sabe, en realidad, a qué responde esa dificultad que se ha constatado. Como apunta Carson (2001, pág. 193): “In writing, teachers can sometimes correct an error in a way that changes the meaning that the writer originally intended, and writing teachers need to be sensitive to different interpretations of utterances in line with the learner’s developmental stage”.

No se debe olvidar tampoco que concebir la revisión en estos términos supone comprender la escritura no como un producto final, estático e inerte; sino como un proceso cognitivo complejo que entraña sucesivas fases de elaboración y reelaboración. Desde el ya canónico modelo de Flower y Hayes (1981) en el que se destacan las fases de planificación, textualización y revisión, han sido numerosos los trabajos que han indagado en todas aquellas fases cognitivas que intervienen en el proceso de creación de un texto (para una primera aproximación, Galbraith (2009)).

Una vez asimiladas estas concepciones, es momento de reflexionar sobre cómo gestionar la fase de la revisión. Castelló (2002) considera que la revisión debe realizarse en torno a diversos ejes. Entre los más destacados figuran los siguientes:

- Los objetivos. Se tendrán en cuenta tanto aquellos objetivos vinculados al conocimiento de la composición en general, como lo relacionado con la actuación en particular, atendiendo a exigencias cognitivas y sociales.
- Los contenidos conceptuales. Entre ellos se incluyen los metaconocimientos, los géneros o las estructuras textuales.
- Las técnicas y los procedimientos empleados. Se agrupan bajo este epígrafe todos aquellos recursos para la gestión de la génesis del texto.
- Actitudes y valores.
- Exigencias que garanticen la contextualización, aseguren la funcionalidad y den sentido al desarrollo de la tarea.
- La evaluación. Aspecto que se tratará en el apartado siguiente.

Todos estos aspectos muestran que la revisión no puede ser un proceso ajeno a la génesis y que, en consecuencia, composición y revisión tendrán que ir retroalimentándose para lograr una optimización de los resultados. Así, la revisión exige un cambio de miras de la oración al párrafo (Alfaro, 1995) y del párrafo al texto. Ello permitirá ir asimilando si el texto se está ajustando a la intención comunicativa que se plantea, al destinatario que se tiene en mente, al contexto en que se produce, etc.

Incluso un nivel como el gramatical exige ser revisado desde el punto de vista textual. Una *gramática textual* permite dar cuenta de todos los niveles de realización textual, permite formular regularidades textuales, extraer reglas y comportamientos y, por último, permite explicitar los criterios de aceptabilidad de las producciones (Lacámara, 1990). En síntesis, se trata de intervenir en el nivel gramatical en aras de un enriquecimiento de la composición a nivel discursivo.

En cuanto a las técnicas que existen para hacer un uso adecuado de la revisión, sin ánimo, de nuevo, de abarcar todas las técnicas existentes, se sugiere, entre otros, el trabajo con las *intenciones*. El diseñar unas intenciones con el alumno previas a la tarea de escritura permiten generar una visión más crítica del texto y concienciar acerca de la situación retórica. En consecuencia, se podrá intervenir en aspectos de tipo global que se resuelven de una manera más eficiente durante un estadio de pre-escritura (Beanson, 1993). Esto se debe a que un manejo inadecuado de las intenciones o una ausencia de las mismas, puede llevar a una inconsistencia de la situación comunicativa y una consecuente deficiente eficacia. Asimismo, una conciencia de las intenciones permite despertar la capacidad crítica del estudiante con respecto a aspectos de tipo retórico o discursivo y superar, así, una visión crítica del propio trabajo orientada al nivel puramente superficial (Wallace, 1996).

Otra de las técnicas es el trabajo *colaborativo*. La escritura ha dejado de concebirse como una actividad individual y se han evidenciado los beneficios que conlleva compartir este proceso con los compañeros (Castelló, 1995). Para generar esa escritura colaborativa y con el fin de lograr un trabajo más cooperativo se pueden crear hojas de pensar y *checklist* que ayuden a llevar a cabo una revisión entre pares, a diagnosticar las dificultades o a reflexionar acerca de si se están cumpliendo o no las intenciones que se han generado previamente.

Puede también ayudar significativamente el analizar textos ajenos, producidos por expertos y de naturaleza similar a los que se están produciendo (Saddler & Graham, 2007). Ello permite ver el procedimiento que se ha seguido en ellos e identificar sus características.

### 3. LAS POTENCIALIDADES DE LA EVALUACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

Al igual que ocurría con la revisión, lo primero que debe cuestionarse el profesor es qué entiende por evaluación. En este punto cobra especial relevancia romper con la visión tradicional de la evaluación y entender ésta como una herramienta formativa (Ministerio de Educación, 2002). Albarrán (2005) afirma que entender la evaluación como herramienta del proceso de enseñanza exige partir de una determinación de cuáles son los méritos de aprendizaje esperados. Ello contribuirá a decidir qué mejoras se deben realizar en el proceso de enseñanza y reflexionar acerca de cómo se puede mejorar. En consecuencia, evaluar no supone observar el texto de manera aislada, sino valorar también el método con el que se está formando al alumno o las técnicas y estrategias que se van adoptando durante el proceso de escritura.

Al mismo tiempo, exige tener en cuenta tanto el proceso, como el producto que se está generando. Esta última idea lleva a considerar que entender la revisión y la evaluación como herramientas formativas las aproxima desde el punto de vista pedagógico y se da lugar a una situación en la que la frontera entre ambas se vuelve difusa. Así, aquí se propone no entenderlas como dos acciones diferenciadas, sino como partes de un *continuum* para la intervención pedagógica sobre el texto. Por ese motivo, no es de extrañar que sea necesario que la evaluación vaya acorde a todo el proceso instruccional y que, en cierta medida, lo determine.

En cuanto al diseño de la evaluación, Hedgcock (2010) invita al profesor a realizarse las siguientes preguntas:

- ¿qué evalúo?
- ¿por qué lo evalúo?
- ¿a quién voy a evaluar?
- ¿quién evalúa y con qué criterios?
- ¿qué hago con la información que proporcionan las evaluaciones?

- ¿cómo hago para que el método de evaluación que emplee sea válido y fidedigno?

Una vez obtenidas las respuestas a estos interrogantes, cabría informar al alumno de qué decisiones se han tomado y, así, éste podrá anticiparse a lo que el docente espera de él.

Otro de los puntos fundamentales es ser consciente de cuáles son los otros factores que intervienen en el proceso de evaluación y en qué manera influyen en el objetivo que se persigue con esta tarea. Por una parte, está el evaluador y todo su trasfondo de preferencias, concepciones, etc. que lo determinan y condicionan a la hora de tomar decisiones. El escritor, su nivel, su bagaje, su motivación o, incluso, su familiaridad con el sistema pueden ser también factores determinantes a la hora de valorar los textos. No hay que olvidar tampoco la tarea en sí misma, cómo de válida y evaluable es, el tiempo del que se dispone, el entorno en el que se produce y el género discursivo al que se adscribe. Finalmente, cabría tener en cuenta la influencia que la L1 ha podido tener de manera intrínseca en la composición del producto textual (Noelle, 2008).

Como modelo de evaluar acorde a las premisas aquí expuestas, se observa el *Task-based writing assessment* como una forma congruente de asimilar el proceso de escritura acorde a la concepción que aquí se maneja. Además de ser formativa, se trata de una manera de evaluar con referencia a la actuación, directa y que, no menos importante, busca trabajar con producciones auténticas de uso de la lengua (Ellis, 2003). Así también, se trata de un sistema que espera “achieve a close link between the testee’s performance during the test and his/her performance in the real world” (Shehadeh, 2012).

El procedimiento que sugieren Long y Norris (2000) para la aplicación de este modelo es el siguiente. En primer lugar, es necesario cuestionarse el *para qué* se está evaluando, con qué propósitos y qué resultados se esperan por parte del alumno y del profesor. La tarea tiene que estar asociada a condiciones del mundo real y tienen que reflexionarse, en consecuencia, cuáles son los ítems que se van a evaluar. A continuación, es momento de especificar los objetivos que irán determinados según el dominio y según las necesidades de uso en el mundo real. No hay que olvidar que cualquier herramienta de evaluación deberá ser pilotada, así también los ítems que se insertan, los instrumentos, los procedimientos y los criterios. Todo ello permitirá al

profesor considerar si la manera de afrontar la evaluación, en este caso de la competencia escrita, es apropiada, si es fiable y cuál es el impacto que tiene.

Como ejemplo de evaluación que responde a los criterios aquí descritos, se presenta, a continuación, un extracto de un examen del CELU (Certificado de español: lengua y uso), gestionado por el Ministerio de Educación de Argentina, en el que se tiene como objetivo que el alumno dé respuesta a una actividad real de uso de la lengua. Una actividad, por tanto, híbrida, que engloba la comprensión oral y la expresión escrita.

---

Escuche el programa radial del Museo de la Ciudad en el que se habla sobre los antiguos mercados de la ciudad de Buenos Aires.

*(Escuchará el programa dos veces. Se le dará una hoja en blanco para tomar notas, si las necesita. Sus notas no se tomarán en cuenta para la evaluación. )*



**Puestos en el Mercado San Telmo**

Redacte un artículo breve que recomiende al turista una visita al Mercado de San Telmo. El artículo será publicado en una Guía de turismo. Debe incluir información sobre la historia de los viejos mercados de Buenos Aires. El artículo debe tener un mínimo de 10 líneas.

---

Figura 1. Modelo de prueba de expresión escrita del examen CELU. Fuente: <http://xurl.es/xzo8d>

#### 4. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto no hace más que evidenciar la importancia de que el profesor, al abordar la enseñanza de esta actividad de uso de la lengua en el aula de ELE, sea consciente de que tiene que poner en correlación tanto su concepción de la escritura, como el uso que hace de la revisión, así como el empleo que hace de la evaluación. Todo ello llevará no sólo a aprender a escribir, sino a emplear la escritura como una herramienta de naturaleza epistémica y que, por tanto, sirve para aprender (Manchón & Roca de Larios, 2011).

Así mismo, este breve recorrido destaca la necesidad de tener en cuenta las necesidades de uso real de la escritura de los alumnos para generar dinámicas acordes a sus expectativas y al contacto que van a tener con la lengua meta, en este caso, el español.

En definitiva, se trata de despertar la conciencia crítica tanto del profesor, como del estudiante. Una conciencia que los lleve a observar el proceso en el que están inmersos y sacar el máximo partido a los procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de esta competencia.



## Bibliografía

- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesal de la composición escrita. *Educere*, XXXI(9), 345-552.
- Alfaro, C. (1995). La cohesión en la producción escrita en E/LE. *Actas del VI Congreso Internacional ASELE*, (págs. 47-52).
- Beanson, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, XXVII, 395-422.
- Blanco, A. I. (5 de November de 2012). *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*. Obtenido de Cuadernos Cervantes: [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html)
- Carson, J. G. (2001). Second language writing and second language acquisition. En T. Silva, & P. K. Matsuda, *On Second Language Writing*. Routledge.
- Castelló, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de pedagogía*(237), 22-28.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*(35), 149-162.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. *Actas del VI Congreso Internacional ASELE*, (págs. 147-154). León.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process: Theory of Writing. *College Composition and Communication*, XXXII(4), 365-387.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. *German as a Foreign Language Journal*, II(3), 7-22.
- Hedgcock, J. S. (2010). Taking stock of research and pedagogy in L2 writing. En E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (págs. 597-613). New York: Routledge.
- Lacámara, P. (1990). El estatuto del escrito dentro d eun enfoque comunicativo. Hacia un modelo didáctico de la producción escrita. *Actas del I Congreso Internacional ASELE*, (págs. 175-187).
- Long, M. H., & Norris, J. M. (2000). Task-based langauge teaching and assessment. En M. Byram, *Encyclopedia of Language Teaching* (págs. 597-603). London: Routledge.
- Manchón, R., & Roca de Larios, J. (2011). Writing to learn in FL contexts: exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing. En R. Manchón, *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language* (págs. 181-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Ministerio de Educación, C. y. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Saddler, B., & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*(23), 231-247.
- Shehadeh, A. (2012). Task-Based Language Assessment: Components, Development, and Implementation. En C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, & S. (. Stoyhoff, *The Cambridge Guide to Second Language Assessment* (págs. 156-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrijano, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libro.
- Vázquez, G. (2010). Hacia una valoración del concepto de error. *marcoELE*, XI, 164-177.
- Wallace, D. L. (1996). From intentions to text: articulating initial intentions for writing. *Research in the Teaching of English*, XXX(2), 182-219.