CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ANA ORTEGA RUIZ
SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

Son de todos conocidas las dificultades que conlleva el acto de escribir, no sólo para el aprendiz de español, sino también para los nativos: todos hemos sentido miedo al papel en blanco, a no saber qué decir, y más aún a cómo decirlo, si ese es un problema para los hablantes de una lengua, no es difícil imaginar que la *angustia* —en palabras de A. Raimes— de nuestros alumnos sea mucho mayor, ya que a los problemas de contenido se les unen las limitaciones para darle forma.

Creemos que este miedo se produce porque la escritura no es considerada como una forma de comunicación interactiva, como lo puede ser la oral, y que si les ayudamos a que tomen conciencia de ello, y les motivamos para que se diviertan con el texto escrito habremos roto, al menos en parte, un poco de ese miedo, y a partir de aquí, tendremos el camino allanadado para conseguir que la escritura se convierta en un instrumento de aprendizaje de la lengua, un aprendizaje integral que contenga no sólo técnicas para desarrollar una destreza, la escritura, sino un conocimiento global de la lengua y del mundo que representa ésta, un vehículo para el conocimiento de sí mismos.

Este objetivo tan elevado no tiene recetas mágicas, por eso la intención de esta comunicación es, únicamente, reflexionar sobre ello y aportar algunas ideas para que la clase de composición se acerque un poco a esa finalidad.

Para conseguirlo pensamos que lo mejor es empezar por analizar ¿qué entendemos por producción escrita? y ¿cómo podemos desarrollarla en la clase de E/LE?

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

LA PRODUCCIÓN ESCRITA Y LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Si damos un breve repaso a la atención que las metodologías han prestado a la producción escrita nos encontramos con un cuadro parecido al que describimos a continuación:

Hasta la década de los sesenta las metodologías para la enseñanza de lenguas se basaban, como es de todos conocido, en el paradigma conductista y en el estructuralismo, lo que conocemos como método audiolingual.

Durante todos estos años se considera a la escritura como un instrumento para *reforzar* y repetir lo que los alumnos habían aprendido anteriormente en la clase de gramática. La lengua que se estudia es homogénea porque no se tiene en cuenta ninguna variedad dialectal, de contexto o de situaciones, y prescriptiva porque deben aprender lo que es correcto, la normativa.

Esta es la razón por la que la mayoría de las actividades y ejercicios de este *currículum* se fundamenta en copiar frases o párrafos cortos, composiciones controladas siguiendo un modelo, normalmente literario, etc.; ninguno de ellos valora la producción de ideas propias por parte de los aprendices, ni la creatividad, ni tan siquiera se les presentan modelos comunicativos reales.

Finalmente la labor de corrección la realiza exclusivamente el profesor y corrige sólo los errores gramaticales, lo que interesa es que el producto final, el texto escrito, sea correcto según la norma establecida, dejando a un lado la originalidad, la claridad de las ideas, el éxito comunicativo o el grado de desarrollo del texto.

No es hasta los años sesenta, con la inclusión en la didáctica de conceptos como *contexto y negociación*, cuando empieza a cambiar el cuadro anteriormente descrito.

Según el enfoque comunicativo la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir una cosa: pedir un café, leer un periódico, expresar sentimientos...

Sin embargo, en un principio, estos cambios en la enseñanza de L2 no tendrán una plasmación clara en la lengua escrita, ya que se intenta cubrir con este enfoque las necesidades comunicativas orales de los alumnos, y no será hasta los ochenta cuando empiezan a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita con estos planteamientos (por ejemplo Johnson, 1981). Los hallazgos más importantes son los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación...) o las tipologías de textos o los géneros del escrito.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

La lengua que estudian los aprendices es opuesta a la anterior, es descriptiva; se enseña el idioma tal y como la utilizan los hablantes, con todas sus variaciones e imperfecciones. No se enseña lo que es correcto o incorrecto, sino lo que es adecuado o no adecuado a cada situación.

Los ejercicios que se proponen tendrán en cuenta estos nuevos conceptos: el propósito (¿para qué escribo?) y la audiencia (¿a quién escribo?) y serán del tipo: cambiar el punto de vista de un texto, completar un texto inacabado, cohesionar frases inconexas, etc. Aunque valora la producción de ideas, sin embargo creemos que no hace demasiado hincapié en la imaginación y la creatividad, sino más bien en la efectividad de la comunicación.

En cuanto a la corrección sigue los parámetros de la comunicación, esto es, se corrigen los errores que dificultan la comprensión y no los gramaticales que no tengan valor comunicativo. Pero el profesor sigue siendo el único receptor de los textos, con lo que los aprendices siempre pensarán en él como audiencia y se preocuparán de la corrección de la escritura, con lo que se pierde un poco el camino para desarrollar y explorar las ideas.

A partir de los años sesenta se desarrolló en Estados Unidos una serie de investigaciones sobre el proceso de composición de textos escritos, el resultado de dichos estudios sugería que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición (del que hablaremos más detenidamente después), o lo que es lo mismo, pone el énfasis *durante* y no en la versión final del escrito, como ocurría en los enfoques anteriores. Lo importante es mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben usarse en el proceso de creación y redacción.

Desde nuestro punto de vista este enfoque resulta sumamente interesante para la enseñanza de la producción escrita, porque les ayuda a *pensar*, objetivo último de nuestra labor docente y a *imaginar y crear,* con lo que conseguimos interés y motivación ante el difícil trabajo que es ponerse delante del papel en blanco.

Las actividades de una clase basada en esta metodología se parecen mucho a los conocidos talleres de literatura, aunque los textos que se producen en ellos no tienen por qué ser literarios.

Se puede trabajar de una manera más programada, con tareas e instrucciones precisas sobre lo que se tiene que hacer en cada momento; o sin ejercicios ni organización concreta, sólo una tarea general muy abierta.

Otro aspecto interesante es la corrección de los alumnos, no se corrige el producto, sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere bloqueos, que gane en agilidad, etc. Así, la corrección supera el marco lingüís-

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

tico y ocupa campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, la creatividad, etc.

Aunque vamos a centrar este trabajo en dicho enfoque porque creemos que posee muchas posibilidades de explotación en la clase de E/LE, esto no quiere decir que sea la panacea, ni para la escritura ni para ninguna otra destreza, pero pienso que a estas alturas nadie va a creer en fórmulas maravillosas.

DIFERENCIAS ENTRE EL CÓDIGO ESCRITO Y EL CÓDIGO ORAL

Diferenciar el código escrito de otros, especialmente del oral, es importante, porque aunque parezcan obvias las diferencias el no reflexionar sobre ellas ya hemos visto como desvía de considerar la escritura como una forma de comunicación diferente de la oral, pero no una transcripción de ella.

Nos centraremos en dos aspectos de las diferencias.

Por un lado las *diferencias contextuales*, esto es, las distintas situaciones en que se producen estos dos códigos. Entre ellas destacamos:

CANAL ORAL:

1. Comunicación *espontánea*. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.
2. Comunicación *inmediata* en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.
3. Comunicación *efímera*. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.
4. Utiliza muchos *códigos no-verbales*: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc. En una conversación normal el significado de los códigos no-verbales es del 65 %, contra un 35 % de los verbales.
5. Hay *interacción* durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es negociable.

CANAL ESCRITO:

1. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.
2. Comunicación *diferida* en el tiempo y el espacio.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

3. Comunicación *duradera*. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
4. Utiliza poco los códigos no-verbales: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.
5. No hay *interacción* durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.

También encontramos diferencias cuando nos referimos al texto en sí, es decir, *diferencias textuales*:

TEXTO ORAL:

1. Tendencia a marcar las *diferencias dialectales*.
2. Selección *poco rigurosa* de la información: digresiones, cambios de tema, repeticiones...
3. *Estructuras poco estereotipadas*: el hablante tiene más libertad para elaborarlas como desee.
4. *Menos gramatical*: utiliza, sobre todo, pausas y entonaciones.
5. Prefiere soluciones *poco formales*: relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro...
6. Tendencia a usar *estructuras simples*: anacolutos y frases inacabadas y frecuentes elipsis.

TEXTO ESCRITO:

1. Tendencia al uso *estándar*.
2. *Selección precisa* de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.
3. *Estructuras estereotipadas*: convencionalismos sociales, fórmulas.
4. *Más gramatical*: signos de puntuación, pronominalizaciones, enlaces.
5. *Soluciones formales*: relativo compuesto, participios latinos, prefiere el futuro.
6. Tendencia a usar *estructuras complejas*. Ausencia de anacolutos, elipsis.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ESCRITO

Hasta aquí hemos delimitado el código escrito y a continuación vamos a referirnos a las características que necesita cumplir un texto para que sea considerado correcto:

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

* *Adecuación:*

Cualquier lengua presenta variaciones: todos los miembros de una comunidad no hablan ni escriben de la misma forma. Por eso el texto tiene que *adecuarse a*, por un lado la variedad dialectal, y por otro a la situación en que se produce, que está determinada por:

- el tema [general o específico]
- el canal de comunicación [oral o escrito]
- el propósito perseguido [informar, convencer, etc.]
- la relación entre los interlocutores [formal o informal]

* *Coherencia:*

La coherencia es la propiedad del texto por la que se selecciona la información (relevante/irrelevante) y se organiza la estructura de la comunicación de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)

* *Cohesión:*

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión. Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

* *Corrección gramatical:*

En este apartado se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico. En relación con el código escrito, la ortografía establece que sólo la grafía *mesa* puede representar al mueble (y no otras como misa o mensa); la morfosintaxis que la combinación *María compró una mesa* es aceptable (y no Compró una María mesa); y el léxico, que denominamos al *mueble compuesto por una tabla lisa sostenida por uno o varios pies* (y no al mueble con respaldo y, por lo común con cuatro patas). Estas convenciones sociales son imprescindibles para garantizar el éxito de la comunicación. Si cada persona utilizara grafías, estructuras sintácticas y palabras distintas no habría forma de entendernos.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Puesto que ya tenemos definido el concepto de texto escrito, a continuación presentaremos con más detalle el enfoque metodológico que creemos se adecua de mejor forma a lo que nosotras queremos realizar con la escritura en nuestras clases de español como lengua extranjera. Nos explicamos:

Pensamos que para el aprendiz de español, la escritura además de servir como instrumento de fijación de conocimiento *de y sobre* la lengua, es una forma de aprehender el mundo (cultura, sociedad, etc.) representado por la lengua, incluso un medio para llegar al conocimiento de uno mismo, un medio para desarrollar el propio pensamiento del alumno.

Este enfoque es el que anteriormente hemos denominado *enfoque basado en el proceso.*

Nace de la observación que hacen un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos de lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto, para distinguir al escritor competente del incompetente, llegando a la conclusión de que el escritor competente tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, etc.

En conjunto, estas investigaciones y el enfoque en general en la didáctica de la expresión escrita reciben mucha influencia de la psicología cognitiva, así como de otras ramas del saber como los estudios y las técnicas de creatividad.

Como consecuencia de ello estudian no sólo el proceso de composición del texto escrito, sino también el proceso de composición mental, o lo que es lo mismo, las diferentes operaciones intelectuales que realiza el autor para escribir un texto. Presentamos el de Linda Flower y John R. Hayes (1981):

Consta de tres grandes unidades:

1. *La situación de comunicación.*
2. *La memoria a largo plazo (MLP).*
3. *Los procesos de escritura.*

1. *La situación de comunicación*: contiene todos los elementos externos al escritor tales como la audiencia, el canal de comunicación, el propósito del escritor, etc. En la situación de comunicación podemos encontrar dos elementos distintos:

a) El problema retórico: que contendría todas las circunstancias que nos hacen escribir (audiencia, tema, propósitos, código, etc.). Es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Si el

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

autor se hace una idea parcial, poco cuidada de problema retórico, no podrá llegar a componer un texto que se adecue a las características de la situación.

b) El texto escrito: que sería la respuesta al problema retórico antes planteado. Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación, que pone restricciones a lo que puede decir el escritor: el mismo texto. Cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones posteriores.

2. *El proceso de escribir*: se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificar, redactar y examinar*. Además tiene un mecanismo de control, el *monitor* que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

— Planificar. Es la representación mental que el escritor hace de las informaciones que contendrá el texto. Es muy abstracta y no necesariamente un esquema completo y desarrollado. No es preciso que sea verbal, también puede ser una imagen visual.
En la elaboración de esta representación existen tres subprocesos:

a) Generar ideas, consiste en la búsqueda de informaciones en la memoria a largo plazo. A veces estas informaciones emergen de forma muy ordenada y completa, otras serán simplemente ideas sueltas, fragmentarias o incluso contradictorias.

b) Organizar ideas, es la estructuración de las informaciones según las necesidades de la situación comunicativa. Este subproceso desempeña un papel fundamental en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas, porque el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y formar nuevos conceptos. Es también el que desarrolla y elabora la coherencia del texto.

c) Formular objetivos, es el que dirigirá el proceso de comunicación. Estos objetivos pueden ser de distintos tipos: de contenido (...explicaré esto...), de procedimiento (...primero haré un esquema... quiero empezar de una forma divertida...)

— Redactar. Es la transformación de las ideas del escritor en un lenguaje visible y comprensible para el lector.

— Examinar. Es la relectura consciente de todo lo planificado y escrito anteriormente, por lo tanto, no sólo se examinan las ideas y las frases, sino también los planes y objetivos elaborados mentalmente. Consta de dos subprocesos:

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

a) Evaluación, comprueba que el texto corresponde a lo que se ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc.
b) Revisión, modifica el texto o los planes si es preciso tras la evaluación anterior.

Los subprocesos de evaluación y revisión, junto al de generar ideas tienen en común que pueden interrumpir a los demás procesos en cualquier momento.

— El monitor. Su función consiste en controlar y regular las actuaciones de estos procesos y subprocesos durante la composición. Por ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar y generar de nuevo.

3. *La memoria a largo plazo*: es el espacio donde el escritor ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar.

En el funcionamiento de la MLP encontramos aspectos interesantes:

— Cuando recurrimos a la memoria para buscar información no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple «clave» le puede abrir la puerta de los conocimientos que necesita.
— La MLP es una entidad relativamente estable que tiene un estructura interna propia. Adecua las informaciones almacenadas a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia.

MODELO DE TAREA Y ACTIVIDADES

Por último pasamos a exponer un modelo de tarea que sintetiza el proceso de composición que acabamos de describir. Este modelo se divide en tres fases, cada una de las cuales desarrolla un grupo de actividades:

1. PRE-ESCRITURA

Antes de empezar a escribir hay que considerar dos cuestiones importantes:

a) ¿Cuál es la intención de mi escrito?
b) ¿Para quién voy a escribir?

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

Responder a estas dos cuestiones situará al aprendiz en un contexto que le permitirá elegir un estilo (coloquial, formal, amistoso...), una estructura formal (carta, reportaje, ensayo...) y una organización del discurso (informativo, persuasivo, explicativo, etc.). Este contexto permitirá que nuestros alumnos establezcan un plan general mental antes de enfrentarse con el papel en blanco.

En esta fase de la tarea podemos proponer actividades que alejen la imagen del profesor como único lector posible del texto que se va a escribir, porque, de lo contrario, escribirán lo que creen que el profesor quiere leer, y no desarrollarán sus propias ideas. Por ejemplo, podemos dividir la clase en dos, convirtiendo a una mitad en lectora y a la otra en escritora. O buscar una audiencia real fuera de la clase: amigos por correspondencia, cartas dirigidas a instituciones, agencias de viajes, etc.

Otra actividad que les ayudará a contextualizar la tarea y a interesarse por la escritura, es por ejemplo: hacer una lista de ideas que le sugiere el tema; de esta forma mientras hacen la lista nuestros estudiantes están observando, describiendo y calificando objetos, acciones y conceptos, en una palabra, están desarrollando sus propias estrategias de aprendizaje.

2. Escribir y reescribir

Esta es la fase de los borradores, y hablamos de borradores en plural porque el primero en el que se plasma el esquema inicial, normalmente, será revisado y evaluado, adecuándolo a una serie de puntos, tales como:

— ¿Expreso con suficiente claridad mis ideas al lector?
— ¿Estoy dando toda la información que deseo?
— ¿Hay puntos donde el lector ha tenido que sobreentender porque he olvidado explicar algo?
— ¿El vocabulario que utilizo es el adecuado?
— ¿Puedo reordenar el texto para conseguir mayor claridad?
— ¿Son adecuados los conectores que he utilizado?, etc.

Esta labor, por parte del alumno, no resulta en absoluto sencilla, pero saber que lo que está escribiendo tiene un objetivo que no sea, exclusivamente, ejercitar sus pericias lingüísticas, ayuda al aprendiz a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje, y a tomar conciencia de la realidad que es la lengua, que la lengua que está aprendiendo le es útil para comunicarse y conectar con el mundo que hay fuera del aula.

Para conseguirlo resulta evidente que proponer actividades cuyo objetivo

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

sea «escribe una redacción sobre "las diferencias entre la vida en España y en tu país"» no nos va a dar información sobre el estado de aprendizaje de nuestros alumnos, ni les va a ayudar a avanzar en él, y además, es posible que se aburran escribiéndola. Proporcionar actividades en las que el contenido sea compartido por todos, o experiencias conocidas, etc., permite que todo el mundo tenga algo que decir, construimos un puente desde lo familiar y conocido hasta lo extraño y desconocido.

3. Revisión

Tras esta continua evaluación y corrección que el alumno ha realizado durante toda la fase anterior llega a un texto definitivo. Resulta lógico pensar que esta labor de continua autoevaluación es complicada para el aprendiz y debe de aprenderla del mismo modo que aprende otros aspectos de la escritura. Desde nuestro punto de vista para la autoevaluación uno de los puntos más importantes a tratar sería el de la coherencia del texto. Una técnica para desarrollarla sería la comparación y análisis de dos textos, uno del alumno y otro corregido por el profesor, para encontrar las claves de dicho problema.

La labor del profesor en este momento será una corrección amplia que aborde problemas como adecuación de forma y contenido, estructuración coherente y lógica del texto escrito, claridad de exposición, logro del propósito inicial.

El hecho de ponerla en último lugar no quiere decir que deba realizarse al final, cuando el texto esté totalmente terminado, sino durante el proceso, mediante comentarios y sugerencias, para evitar los juicios de valor, que suenan más a sentencias de juzgado que a enseñanza y didáctica. De hecho, ya hemos visto como en la fase de los borradores los alumnos revisan sus escritos con la ayuda del profesor.

Creemos que éste tiene que reforzar y animar con su corrección el trabajo imaginativo que ha elaborado el alumno, para que sienta placer e interés en la actividad de escribir y no temor a sus errores.

Para ello debe adoptar un punto de vista más global sobre la evaluación —como dice D. Cassany (1993)— No se debe evaluar la calidad de un texto escrito sólo a partir de las faltas gramaticales, prescindiendo tanto del resto de propiedades textuales como de las estrategias de composición y de las actitudes que tiene el alumno con la cultura impresa.

Dar tiempo en la clase para la corrección es fundamental, darles cinco minutos para revisar lo que acaban de escribir, felicitarles por lo que *dicen*, esto es, felicitar el sentido del humor, la originalidad, la pertinencia de una palabra o

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...
Centro Virtual Cervantes

expresión todo lo que les haga sentir que los errores gramaticales no son lo más importante, sino que las ideas en el texto escrito lo son tanto o más que la gramática.

Es importante también que la corrección no se haga al final, como ya hemos apuntado, durante la elaboración del texto el profesor puede pasearse por la clase y observar qué están usando, tomar notas, es decir, todo lo que implica el proceso que los estudiantes realizan; así como, hacerles comentarios sobre lo que están escribiendo, bien a nivel individual o en grupos.

Pensamos que el profesor no debe ser el único evaluador posible, a estas alturas esto debe estar claro, el compañero, la mitad de la clase que se ha convertido en audiencia, debe juzgarlo igual que si se tratara de la vida real.

Evidentemente esta labor resulta ardua y complicada tanto para alumnos como para profesores, es difícil eliminar los conceptos tradicionales de la evaluación, esto es, el profesor como máxima autoridad que juzga lo que es correcto y lo que no lo es. La mejor manera para motivar a los alumnos para la corrección es corresponsabilizarles con la tarea: pedirles su opinión y darles la oportunidad de decidir cómo quieren que se realice, los aprendices tendrá más interés si saben qué es lo que el profesor va a corregir. Establecemos así una interacción pactada entre ambos que responsabiliza a los intereses de todos; si hablamos de la «negociación» en otros aspectos de la enseñanza, por qué no en la corrección.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. (1990), «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80.

— (1991), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación.

— (1993), *Reparar la escritura*, Barcelona, Graó.

FLOWER, L., y HAYES, J. (1981), «A cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Comunication*, 3: 21-32.

JOHNSON, K. (1981), *Communicative in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension*, Longman.

ORTEGA RUIZ, A. (1993), *Aspectos metodológicos de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera* (memoria del I Master de metodología del español como segunda lengua de la Universidad de Granada) (inédito).

RAIMES, A. (1983), «Anguish as a second language? Remedies for composition teachers», *Learning to write: First language/Second language*, New York, Longman.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. Consideraciones ...

Centro Virtual Cervantes