LA EVALUACIÓN POR CLAVES COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La evaluación suele asociarse con la valoración final del proceso de enseñanza-aprendizaje: ejercicios de comprobación de conocimientos y del nivel alcanzado en el desarrollo de determinadas destrezas cierran unidades didácticas, temarios y cursos. Se habla también de *qué*, de *cómo*, o de *cuándo* evaluar en relación con este carácter de constatación de aprendizajes. Sin embargo, es posible asignar a la evaluación otro uso y sentido: como parte fundamental del aprendizaje y desarrollo de la composición y la expresión escrita. En el marco de la reflexión multidisciplinar –inspirada en la Teoría Sociocultural, la Teoría de la Actividad Verbal, la Lingüística del Texto y la Gramática Cognitiva–, en su especificidad respecto de la Didáctica de ELE; y con la orientación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*[1] y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[2], nuestro objetivo es presentar una propuesta de autoevaluación en que determinadas claves referidas a los procesos y contenidos de la composición y la redacción sirvan al aprendiz de pauta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de ambas. Se trata de reflexionar en torno a un modelo posible de actividad en el que la autoevaluación constituye uno de los recursos metodológicos básicos del proceso de enseñanza- aprendizaje de la expresión escrita.

2. El alcance del concepto de evaluación

2.1. El marco de referencia

Nuestra propuesta de evaluación responde a la siguiente caracterización: es *continua, sistemática, flexible, formativa, de aprovechamiento y de dominio, directa, de valoración guiada* y *analítica*, todo ello en una dimensión esencial de *autoevaluación* por parte del aprendiz, pero combinada con la imprescindible *heteroevaluación* docente. Entre las múltiples dimensiones de la evaluación recogidas en el MCER[3], seleccionaremos las que mejor se ajustan al propósito de favorecer el desarrollo de la expresión escrita, de las competencias[4] *comunicativas* [5] –o pragmáticas y textuales–, y *generales*[6] –o lingüísticas– implicadas. Se trata de una *evaluación de aprovechamiento*, porque permitirá valorar lo logrado respecto del aprendizaje léxico, gramatical, ortográfico, pragmático y comunicativo de todos los contenidos y procesos implicados en la destreza de la escritura, así como de los previos de la lectura. También es *evaluación del dominio*, ya que trabajaremos con modelos textuales y situaciones comunicativas reales o cercanas a la realidad: en nuestro caso, textos narrativos de intención literaria; aunque la propuesta podría adaptarse a las restantes modalidades textuales.

La evaluación será, además, *continua* por la naturaleza misma de la destreza de la composición y la redacción, que se desarrollará a lo largo de todo el curso e integrada en él, "que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final" (*MCER*: 185); y *formativa*, ya que es "un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje", que "pretende mejorar el aprendizaje" con un importante nivel de *retroalimentación* (*MCER*: 186). La guía de autoevaluación que proporcionaremos a

[1] Congreso de Europa (2001). En adelante, *MCER.*
[2] Instituto Cervantes (2006).
[3] La serie completa en dicho documento (*MCER*: 183): *Del aprovechamiento/ del dominio, con referencia a la norma o a un criterio, continua/ en un momento concreto, formativa/ sumativa, de la actuación /de los conocimientos, subjetiva/ objetiva, mediante lista de control/ mediante escala, impresión /valoración guiada, global/ analítica, en serie / por categorías, realizada por otras personas/ autoevaluación.*
[4] Entendemos el concepto de competencia como: "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (*MCER*: 9).
[5] "Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos" (*MCER*: 9).
[6] "Las *competencias generales* son las que se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas" (*MCER*: 9).

los alumnos es un recurso básico para el desarrollo de los condicionantes de la *retroalimentación*, que, según el *MCER*, sólo funciona si el receptor está en situación:

> a) *de fijarse*, es decir, está atento, motivado y acostumbrado a la forma en que llega la información;
> b) *de recibir*, es decir, no está inundado de información y tiene una forma de registrarla, organizarla y personalizarla;
> c) *de interpretar*, es decir, tiene suficientes conocimientos previos y es suficientemente consciente para comprender el asunto cuestionado y no realzar acciones contraproducentes;
> y d) *de integrar* la información, es decir, tienen tiempo, orientación y recursos adecuados para reflexionar, integrar y, de ese modo, recordar la información nueva. Esto supone cierta capacidad de dirigirse a uno mismo, lo que requiere la preparación para conseguir tal dirección autónoma, el control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida (*MCER*: 186).

La evaluación será *directa* en tanto es *evaluación de la actuación* del aprendiz en el proceso de composición, elaboración y redacción del texto escrito; pero el carácter analítico de la guía de autoevaluación implica también la valoración de los conocimientos comprendidos en la competencia lingüística, comunicativa y pragmática. La *valoración guiada* de nuestro enfoque se manifiesta en los siguientes aspectos: a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento y, en su caso, b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones y calificaciones, y c) algún tipo de formación dirigida a la normalización (*MCER*: 190).

2.2. Autoevaluación, autorregulación y toma de conciencia

La propuesta tiene su eje en la *autoevaluación*, fundamental "en los procesos de planificación, monitorización y evaluación del estudiante" (Little, 2002:5) En el mismo sentido, Bordón reconoce que "la autoevaluación se debe basar en la capacidad del aprendiz para reflexionar sobre su propio aprendizaje, sus habilidades y sus logros: la reflexión es imprescindible si se pretende que el aprendiz llegue a alcanzar una capacidad de evaluación fiable" (Bordón, 2006: 293).

Los procesos cognitivos implicados en la escritura son tan complejos, que el aprendiz tiene necesidad del *mayor grado de autoconciencia* posible, para lo cual las *guías de autoevaluación* constituyen un recurso imprescindible, junto a la negociación previa de sus claves. Se ha hecho eco de esta necesidad, por ejemplo, el proyecto DIALANG, sistema de autoevaluación con escalas que permiten al propio alumno-usuario de LE, definir sus posibilidades y sus limitaciones para mejorar conscientemente su nivel de desarrollo y de comunicación. Estimularemos la *toma de conciencia* del aprendiz respecto del grado de desarrollo de su propia destreza como *escritor*, un escritor *consciente*, para lo cual será importante también el del metalenguaje específico referido a las unidades, categorías, procesos y normas de la escritura: "el potencial más importante de la autoevaluación está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz" (*MCER:* 192).

La pregunta de rigor de *qué evaluar*, nos lleva a otra característica: se trata de una *evaluación analítica*, porque dicha toma de conciencia se refuerza mediante la diferenciación de criterios, pautas, unidades, procesos y categorías, reflejados en la guía de autoevaluación, en las claves de identificación y en los valores numéricos asignados en las dos valoraciones que implica el proceso evaluador. En este sentido, hablamos de una *evaluación sistemática* ya que no se tratará nunca de asignar una calificación global, inespecífica, que en nada contribuye a la conciencia ni a la retroalimentación; sino de determinar aquellos aspectos que constituyen el complejo *sistema de la escritura*: composición, textualidad, *macro* y *microfunciones*, elementos morfosintácticos, léxico, coherencia, cohesión, corrección, etc. La guía de autoevaluación ha de operar como un descriptor claro en que el aprendiz pueda reconocer con facilidad la naturaleza de sus aciertos y de sus dificultades y proceder en consecuencia.

Naturalmente la *autoevaluación* no descarta la *heteroevaluación:* por el contrario, ambas se complementan en el proceso. Es precisamente en términos de *heteroevaluación* donde se sitúa preferentemente la *flexibilidad*: la necesidad de evaluar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas exige aplicar dicho principio con técnicas diversas (observación sistemática del trabajo en clase, análisis de los escritos producidos, etc.). El papel del profesor de ELE no es la de un mero evaluador: es un *mediador*[7] y una guía constante en el proceso de aprendizaje desplegado en la autoevaluación, que orienta –mediante las claves y oralmente– en relación con los recursos cognitivos y con las estrategias de apoyo para la reelaboración del texto inicial; y refuerza la motivación siempre positiva y constante. La autoevaluación es positiva cuando está dirigida, porque contribuye a la transición de la *heterorregulación* a la *autorregulación*. En el marco de la teoría

[7] "Sociocultural theory views language learners not as processors of input or producers of output, but as "spekers/hearers involved in developmental processes which are realised in interaction" (Ohta *apud* Gibbons, 2003: 248)

sociocultural dicha transición se desarrolla gracias a la *mediación* del profesor y de los aprendices en la *Zona de Desarrollo Próximo*[8] (ZDP), a través de la *herramienta psicológica* –en la terminología de Vigotsky– del lenguaje. La evaluación adquiere el carácter de *herramienta reguladora*, estrechamente relacionada con el desarrollo del aprendizaje: "en la ZDP, desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables" (Lantolf, 2002: 87-88).

En conjunto, nuestra propuesta intenta cumplir con el objetivo más idóneo de la evaluación de la expresión escrita, que coincide con el expresado por Cassany (2004: 938):

> En la mayoría de los casos (exámenes aparte) no se trata de evaluar el nivel del alumno ni de preparar los escritos para publicar, sino de conseguir que el aprendiz incremente sus conocimientos y habilidades de escritura. En otras palabras, es una evaluación formativa que aspira a que el alumno cometa cada vez menos errores, que tome conciencia de sus limitaciones y encuentre los procedimientos necesarios para superarlas, que poco a poco vaya autorregulando su proceso de escritura y sus conocimientos del idioma. De hecho, corregir forma parte del proceso de composición y enseñar a corregir debe ser uno de los objetivos de aprendizaje de la escritura.

3. La complejidad del proceso de escribir

3.1. La destreza y el tipo textual

El primer paso para definir la estrategia de autoevaluación es determinar, del modo más claro y analítico posible, qué elementos y procesos componen la expresión escrita y el texto resultante, cuáles las posibilidades expresivas del aprendiz, y como pretendemos un desarrollo positivo, qué es escribir *bien*:

> Establecer qué es ser competente en una tarea de expresión escrita implica tener en cuenta los rasgos que constituyen la propia destreza, de acuerdo con el tipo de pruebas y el nivel del candidato al que vayan destinadas. Está claro que la habilidad de escribir incluye competencia gramatical (morfología, sintaxis, ortografía) y léxica, pero también el dominio de funciones comunicativas y la capacidad de elaborar textos coherentes. Igualmente, habrá que reflexionar sobre las características del propio texto: no es lo mismo escribir una receta de cocina que un poema (Bordón, 2006: 185).

A lo que habría que añadir: no es lo mismo escribir un texto narrativo que uno expositivo o argumentativo; ni componer que redactar, ni escribir en el marco de las necesidades comunicativas concretas, inmediatas, o con intención literaria, científica o periodística. A la diferenciación de tipos textuales –narración, descripción, argumentación, exposición, texto dialógico– cabe añadir la diversidad de los llamados *géneros discursivos* y, por supuesto, las diferentes tradiciones discursivas de la L2 en relación con la L1, así como los intereses específicos de los aprendices. Creemos, con Bajtin, que "los géneros del discurso organizan nuestra expresión como lo hacen las formas gramaticales". Es comúnmente aceptada la distinción de dichos géneros discursivos (Cassany, 2004: 921):

- *Géneros académicos:* apuntes, reseñas, trabajo o monografía, examen de tema extenso y de pregunta breve, test de elección múltiple, comentario de textos, etc.
- *Géneros de negocios:* carta, factura, albarán, pedido, informe, memoria, contrato, etc.
- *Géneros administrativos:* oficio, instancia, carta, convocatoria, acta de reunión, memoria, etc.
- *Géneros científicos:* artículos científicos, protocolo de laboratorio, proyecto de investigación, etc.
- *Géneros jurídicos:* ley, denuncia, sentencia, apelación, declaración, demanda, recurso, querella, prueba, etc.

A esta serie habrá que añadir los correspondientes géneros literarios, con sus distintos subgéneros, porque constituyen una magnífica oportunidad para el desarrollo de la creatividad y de la competencia sociocultural mediante el lenguaje.

3.2. Vinculación esencial de la lectura y la escritura en torno al texto

La lectura es, cognitivamente, anterior a la escritura: sólo es capaz de escribir con sentido quien también lo es de comprender el significado de textos escritos, de leer. Ambos procesos deben ir juntos en

[8] El concepto, acuñado por Vigotsky, supone la diferenciación de dos niveles en el desarrollo cognitivo del alumno: *la zona de desarrollo actual,* lo que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo; y *la zona de desarrollo potencial,* que corresponde a lo que debe ser capaz de saber y de hacer, hacia la que avanza, con la mediación e interacción con los otros por encima de su actuación individual. Los límites de lo que el aprendiz consigue realizar con la mediación del adulto/ competente marcan la *zona de desarrollo próximo.* Estos factores, de considerable importancia para la psicología pedagógica, han posibilitado el estudio de las interacciones entre iguales (la construcción de conocimiento en pequeños grupos en los que las zonas de desarrollo próximo de los integrantes, siendo heterogéneas, sin embargo, no presentan la distancia que se observa entre profesor y alumno); y han contribuido a la clarificación de la noción de "expectativa". Un adulto sólo tiene de forma intuitiva conciencia acerca de lo que espera que logre un sujeto de aprendizaje; pero esa expectativa no necesariamente coincide con la de quien aprende. En la relación entre iguales es más fácil superar el conflicto entre expectativas y mejorar de este modo la motivación de logro.

el aula ELE porque la lectura es el núcleo básico de la escritura. Van Dijk lo expresa clara y rotundamente: desde un punto de vista cognitivo, los procesos y las reglas de la escritura son *procesos que dependen de la comprensión, reconstruyen, reproducen y reelaboran informaciones previamente memorizadas, comprendidas.* Las propuestas de composición y redacción de textos serán más efectivas si previamente, en la misma unidad didáctica, se leen y analizan textos de estructura, intencionalidad y género similares. En nuestra propuesta partimos de la centralidad del texto narrativo literario breve, sobre el que propondremos, en una orientación metodológica inductivo-deductiva, tareas de observación, análisis, comparación, abstracción y generalización de los recursos pragmáticos, lingüísticos, expresivos y estéticos característicos de dicha modalidad expresiva, para que posteriormente dichos conocimientos puedan reflejarse en la producción del texto narrativo de intención literaria. Cada tipo textual, además, exige unas determinadas pautas de organización, de expresión, de contenido; que –en la perspectiva de la teoría de la actividad verbal– no sólo se refieren al lenguaje, sino al pensamiento: sirven "de medio para consumar el pensamiento y desempeñar el magno papel de precisar la actividad intelectual genuina del sujeto". (Luria, 1985: 93).

La reflexión en torno a la enseñanza de LE ha sido en gran medida la responsable de la definitiva superación del planteamiento tradicional que definía el código escrito como el sistema de signos que sirve para transcribir la oralidad. La escritura constituye un código completo e independiente, un medio de comunicación específico, por lo que adquirir esta destreza significa aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral. Escribir no es sólo conocer la gramática de una lengua, sino conocer y saber utilizar una serie de reglas y de estrategias propias de la elaboración de textos para dotar a éstos de sus propiedades específicas *–adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical–*, muy distintas en los orales en virtud de las diferencias inherentes a las respectivas situaciones comunicativas:

> El enunciado discursivo puede manifestarse mediante dos actividades fundamentales: el *lenguaje hablado* y el *escrito*. La diferencia entre ambos consiste en que cada uno de ellos hace uso de medios diferentes de expresión discursiva, mas también en su estructura psicológica; asimismo cada uno de ellos tiene sus modalidades (Luria, 1985: 86).

Para dotar al texto de estas *propiedades*, el *escritor* pone en práctica muy diversos *saberes*. En cuanto a la *adecuación*, ha de saber escoger la variedad (dialectal/ estándar, etc.) y el registro (general/específico, formal/informal, objetivo/subjetivo, etc.) apropiados a la situación comunicativa, al contexto[9]; para construir la c*oherencia*, tendrá que escoger la información relevante y saber estructurarla; y la *cohesión* supondrá saber conectar las distintas frases (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.). La *corrección gramatical* exige conocer las reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la LE, que permiten construir oraciones aceptables. Los tipos textuales y los géneros se caracterizan por una determinada *disposición en el espacio* (Cassany, 1989: 48), que exige saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.) en la que también influyen la tradición académica, literaria, jurídica, periodística, etc. Creemos que este último criterio no constituye una propiedad más, como plantea Cassany, sino uno de los rasgos incluidos en la adecuación pragmática y sociocultural. El aprendizaje de la escritura, en toda su complejidad, demanda un trabajo consciente que la autoevaluación por claves refuerza de modo especial: "El lenguaje escrito requiere trabajo consciente, puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral […] Hasta se podría decir que la sintaxis del lenguaje interiorizado es exactamente lo opuesto de la sintaxis del lenguaje escrito, con el habla oral entre las dos" (Vigotsky, 1987: 137).

La revisión del texto, la interpretación de las claves, el trabajo consciente propuesto, contribuirá al desarrollo del pensamiento lingüístico, y al control consciente sobre sus operaciones. En palabras de Luria:

> El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos del pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales […]; permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (Luria, 1984: 189).

3.3. El proceso de composición y la redacción

A pesar de los avances de las últimas décadas, no contamos aún con un modelo integral –psicolingüístico, neurológico, discursivo, etc.– satisfactorio[10] que desvele completamente la complejidad interna del proceso de composición y redacción escrita. T.A. Van Dijk (1977, 1978), en el marco de la Lingüística del Texto y

[9] "El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación" (*MCER:* 9).

[10] Las técnicas más modernas de investigación (TEP, Magnetoencefalografía, etc.) no pueden proporcionarnos aún respuesta a la pregunta de qué áreas del cerebro se activan en el proceso de escribir.

preocupado por construir un modelo abarcador de la comprensión y la producción de textos orales y escritos, se centra sobre todo en los procesos de comprensión, de los que hace depender los de producción. Los productivos reproducen, reconstruyen y elaboran informaciones previamente memorizadas. Esta concepción vincula estrechamente la recepción y la expresión como operaciones activas basadas en la construcción del significado textual. Su teoría aborda también el problema de la creatividad y el de la imitación en la composición: las ideas que contiene un texto no surgen de la nada, sino que son producto del tratamiento de informaciones procedentes de la lectura de otros textos, previamente almacenadas en nuestra memoria. El concepto central de la teoría es el de *macroestructura* o resumen mental que el escritor/lector construye del texto para comprenderlo, que guarda en su memoria y utiliza en otro contexto comunicativo cuando lo necesite. Para elaborar y utilizar las macroestructuras, el lector/escritor emplea unas *macrorreglas* lingüísticas de comprensión y producción: las primeras le permiten resumir un texto leído; las segundas, utilizar el resumen en la construcción de nuevos textos. La correspondencia entre las macrorreglas de comprensión y las de producción es estrecha:

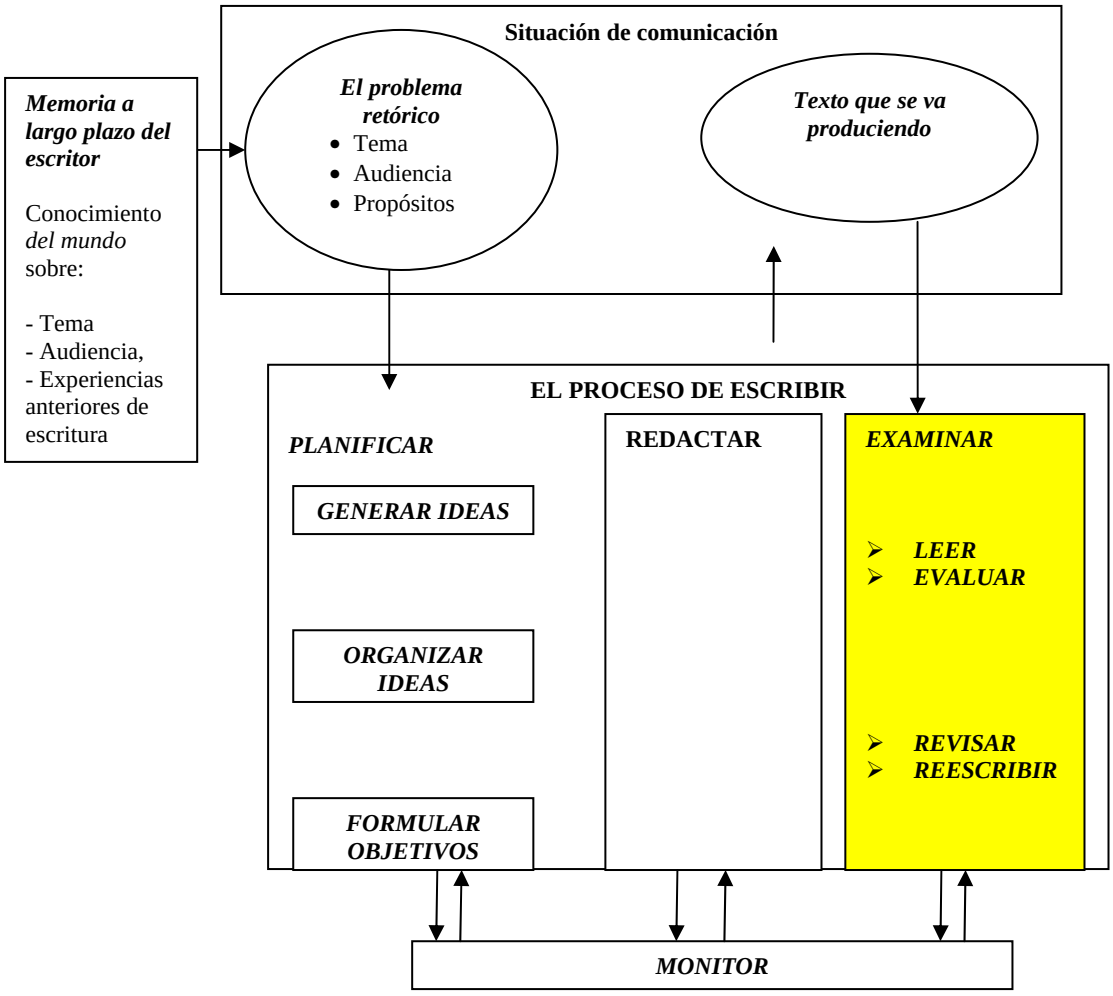
Macrorreglas de Comprensión	Macrorreglas de Producción
Omitir	Adjuntar
Generalizar	Particularizar
Construir	Especificar

En el proceso de *comprensión*, por este orden, seleccionamos la información que consideramos relevante, *omitiendo* lo que como receptores no consideramos importante; *generalizamos*, esto es, relacionamos los conceptos seleccionados con conceptos más amplios, que quedan englobados en el *superconcepto*; y finalmente *construimos*, ordenamos lógicamente los materiales seleccionados y con la secuencia de conceptos, proposiciones y superconceptos, reconstruimos una nueva estructura y un nuevo texto: *nuestro* texto. El conjunto es un proceso semasiológico en el que procedemos de la palabra, del signo, para llegar al significado. En la *producción*, a partir de las *macroestructuras* memorizadas (leídas), *adjuntamos***,** ampliamos y completamos una idea básica con detalles, ejemplos, etc.; *particularizamos*, vamos construyendo los conceptos parciales más oportunos, concretamos ideas generales; y *especificamos*, es decir, reconstruimos las informaciones que se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción, seleccionamos las palabras, las expresiones adecuadas para la verbalización del contenido que queremos manifestar, en un proceso onomasiológico (de la idea a la palabra). Estos procesos cognitivos revelan el carácter recursivo de la escritura, además de su complejidad:

> El proceso de escribir no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos. Los buenos escritores –competentes– suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto, los que no tienen pereza para rehacer una y otra vez el escrito (Cassany, 1989: 178).

En posteriores formulaciones, Van Dijk (1983) sustituye el concepto básico de *regla* por el más flexible de *estrategia*, acercando su planteamiento al de los modelos cognitivos de Linda Flower (1979) y el ya ampliamente difundido de L. Flower y J. R. Hayes (1980, 1981). Este último intenta explicar tanto las estrategias utilizadas en la composición (planificar, releer, etc.), como las operaciones mentales implicadas (memoria a corto y largo plazo, formulación de objetivos, etc.). El modelo consta de tres módulos. En el primero, la *situación de comunicación,* se recogen todos los elementos externos al escritor, incluido el texto que va escribiendo: consta de dos submódulos, el *problema retórico*, que recoge el conjunto de circunstancias que hacen que una persona se disponga a escribir, y el *texto*, que es la solución o respuesta que damos al problema. El segundo módulo, el *proceso de escribir***,** consta de tres procesos mentales de escritura más un mecanismo de control, el *monitor*, que regula sus relaciones y decide en qué momento actúa cada uno. Cuando *planifican*, los escritores se forman una representación mental –no necesariamente verbal– de las informaciones que contendrá el texto, con un alto nivel de abstracción y con tres subprocesos: *generar ideas* (búsqueda de la información en la memoria a largo plazo); *organizar ideas* (estructura de las informaciones; coherencia del texto); *formular objetivos* (que dirigen el proceso de composición, que atañen tanto a las operaciones que se realizan –objetivos de procedimiento– como a las informaciones que se manejan –objetivos de contenido–). Al *redactar*, el escritor transforma la representación mental abstracta (elaborada en la fase de planificación, con o sin esquema o guión escrito previo) en lenguaje verbal comprensible para el lector. *Examinar* implica *releer* lo redactado y *revisar* lo planificado y lo escrito, para *evaluar* o valorar el trabajo hecho y modificar los aspectos del texto o de los planes que se consideran necesarios. Los subprocesos incluidos en *examinar*, junto con el de *generar ideas* (incluido en *planificar*) pueden interrumpir los demás

procesos en cualquier momento de la composición (carácter recursivo del proceso). Es en este nivel (representado en el esquema por el sombreado) donde adquieren protagonismo las pautas de autoevaluación que, progresivamente, se irán incorporando también a la memoria a largo plazo y a las primeras fases del escribir. El *Monitor* controla y regula estos procesos y subprocesos. El módulo *Memoria a Largo Plazo* (MLP) es un espacio mental donde el escritor guarda los conocimientos sobre el tema, la audiencia, las estructuras textuales, etc. Esquemáticamente, según Cassany (1989: 148):



3.4. Dificultades específicas en la expresión escrita de L2

En la evaluación de la escritura debemos tener en cuenta la especificidad de las estrategias de la expresión escrita en L2, que según Guasch (2000: 47) afectan a los procesos cognitivos implicados:

- *Efecto del menor conocimiento de L2:* la no automatización del uso; conocimientos lingüísticos reducidos.
- *Planificación:* menor atención a los objetivos globales; menor planificación global del texto.
- *Textualización:* más pausas que en la composición de L1; más consulta de materiales auxiliares; atención prioritaria a dar forma lingüística a las ideas y poca atención a la corrección formal.
- *Revisión:* menor tendencia a producir nuevos borradores; mayor dificultad en la atención simultánea a los aspectos locales y generales.
- *Globalidad del proceso de composición:* más implicación en las tareas de composición, necesidad de más tiempo para la producción de textos; uso de la L1 en los procesos de composición; descubrimiento simultáneo de las ideas y del material lingüístico para formularlas; composiciones más breves.

La investigación sobre la escritura en L2 (McKay, 1984; Reid, 1993; Kroll, 1990; Guasch, 2000), como nos informa Cassany (2004: 925), ofrece diversidad de respuestas en torno a estas dificultades y a la forma de superarlas del aprendiz. Al respecto, conviene recordar ciertos principios de acuerdo general:

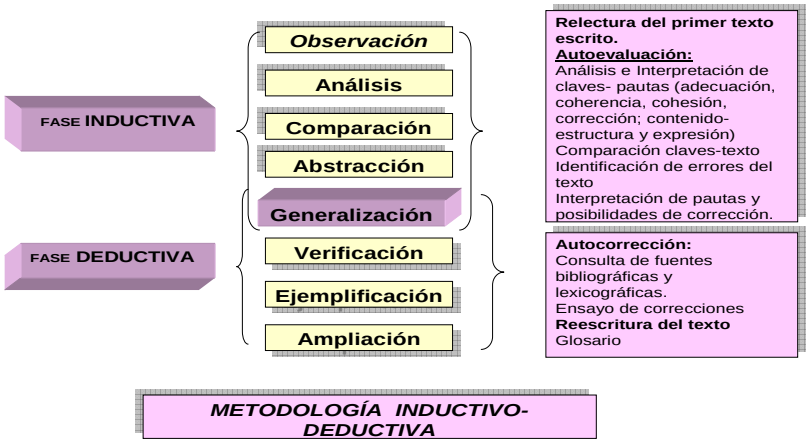
- La composición experta en L2 es similar a la de L1 y los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1.

- El menor conocimiento de la L2 impide la automatización de la producción lingüística y exige al redactor que dedique más atención y más tiempo a la elaboración lingüística, con lo que el plano conceptual del discurso (objetivos globales, planes de composición, elaboración de ideas) queda más desatendido. El autor requiere más tiempo y esfuerzo para producir textos más breves.
- El redactor experto aprovecha la experiencia escritora en lengua materna para escribir en L2. Es posible hablar de una *transferencia* no automática de procesos compositivos de L1 a L2 bajo determinadas condiciones: un mínimo nivel de dominio de la L2 y un grado de conciencia suficiente sobre las diferencias lingüísticas entre L1 y L2 y sobre la naturaleza de la composición.
- Es de suma importancia incorporar la dimensión cognitiva en la enseñanza de la producción escrita: aprender géneros, tipos textuales y sus características, a planificarlos, textualizarlos, revisarlos.
- Consecuentemente, es fundamental identificar los conocimientos previos y las destrezas del aprendiz de L2 en la composición y expresión escrita en su lengua materna. El alumno de alfabetización limitada con interés comunicativo oral predominante, tiende a manifestar pereza por las actividades escritas; por el contrario, los universitarios, por sus intereses académicos, tienden a utilizar la escritura como instrumento de aprendizaje con diversos objetivos.

4. Descripción de la actividad

4.1. Metodología y principios de intervención

El sujeto que aprende es el verdadero protagonista de su aprendizaje, nos dice Vigotsky, por lo que es imprescindible que sea el mismo aprendiz quien reelabore sus propios textos para mejorar sus competencias como escritor. La autoevaluación por claves responde –con una metodología mixta inductivo-deductiva– a esta perspectiva de la Teoría Sociocultural (Lantolf, 2000 y 2002): cada uno de los procesos cognitivos desplegados por el aprendiz –que autoevalúa, corrige y reescribe su texto inicial–, refuerza su aprendizaje de la composición y la redacción. Reforzar la metacognición[11] despierta y fomenta la autoconciencia y la autorregulación del aprendiz. Como afirma Vigotsky, los seres humanos tenemos "la capacidad de regular nuestros propios procesos cognitivos, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo" (Lantolf, 2002: 84). Para el desarrollo de dicha capacidad es fundamental el papel de la *mediación*, ya que es en la interacción con otros individuos donde se fomentan los procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. También como mediadores, en la medida en que seamos más conscientes de los procesos cognitivos que demandamos de nuestros alumnos, más efectivas serán nuestras indicaciones. El siguiente esquema representa la relación de procesos cognitivos y tareas a partir de la relectura del primer borrador:



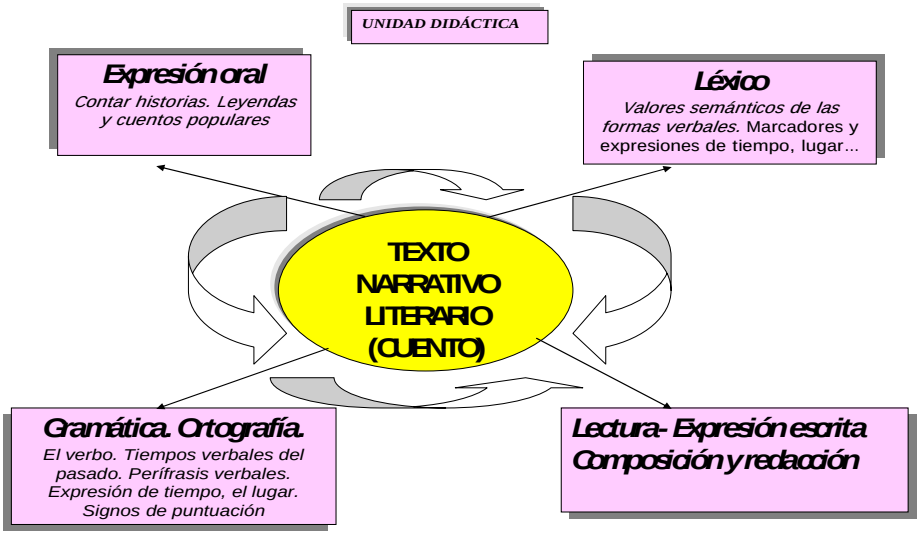
Tras la redacción del primer texto, su relectura analítica supone la activación de las capacidades de observación y de análisis. La autoevaluación con la guía de las claves implica, en la *fase inductiva*, el análisis, su interpretación mediante la comparación con el texto inicial. Para la identificación de errores, además del análisis y de la comparación del texto con las pautas de coherencia, cohesión, estructura, adecuación y

[11] La metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación o control de la actividad mental; incluye los conocimientos o actividades cognitivas que regulan cualquier aspecto de una tarea cognitiva.

corrección, abstraerá y generalizará las necesidades y posibilidades de rectificación. La *autocorrección* supone la entrada en la *fase deductiva*: la consulta de fuentes bibliográficas –manuales, gramáticas– y lexicográficas –diccionarios de lengua, de dudas, de sinónimos, ortográficos, enciclopédicos, de tecnicismos, etc.– le permitirá *verificar* sus iniciales propuestas de rectificación. El ensayo de correcciones posibles lo llevará a la búsqueda y selección de los ejemplos más oportunos. La *reescritura* constituirá no sólo la integración de los conocimientos progresivamente adquiridos en las fases previas, sino también la *ampliación* de los mismos. En conjunto, este trabajo deductivo con todas sus fases se constituirá en el medio de fijar, integrar y ampliar lo aprendido en un continuo desplazamiento del lenguaje exterior al interior, y viceversa. Se busca su internalización en la memoria a largo plazo, lo que le permitirá enfrentarse a la tarea de la escritura de futuros textos con más y mejores recursos. La propuesta de autoevaluación en grupo o por parejas, supone trabajar con la *ZDP*, reforzando la expectativa y la motivación de logro mediante las posibilidades que ofrecen conjuntamente la corrección en grupo, la guía de las claves y el papel de mediador del profesor. Estas estrategias de revisión no sólo toman en cuenta el carácter de *recursividad* inherente a la escritura, sino principios pedagógicos fundamentales: de *actividad* –el aprendiz es el verdadero protagonista de su aprendizaje–; de *autonomía*, porque *aprende a aprender* de forma autónoma, a resolver los futuros problemas de expresión escrita mediante el uso adecuado y oportuno de recursos externos (manuales, diccionarios, etc.), o internos (competencia comunicativa en L1, estrategias discursivas); y de *funcionalidad* y *significatividad* (los aprendizajes han de ser *funcionales*, que sirvan para algo, y *significativos*, es decir, estar basados en la comprensión).

4.2. Tipología textual y actividad de reescritura

La actividad propuesta a modo de ejemplo toma en consideración la complejidad del proceso escritor, la diferenciación textual y discursiva, la precedencia de la lectura respecto de la escritura. En la unidad didáctica en la que la situamos, para que el aprendiz produzca un determinado tipo textual y discursivo, trabajamos previamente con el mismo desde un punto de vista de la comprensión. En nuestro caso, con el texto narrativo literario y sus contenidos específicos: comprensión y expresión de narraciones orales, uso de los tiempos verbales del pasado, unidades léxicas y marcadores de tiempo, espacio, persona; valores semánticos de los tiempos verbales para la expresión del pasado (presente histórico, presente prospectivo, pretérito imperfecto descriptivo, narrativo, de conato, etc.); lectura y análisis de textos escritos narrativos de carácter literario (cuentos y microrrelatos), de sus recursos estilísticos, de su estructura y elementos y factores fundamentales. El siguiente esquema representa la relación de dichos contenidos en torno al centro de interés de la *textualidad* (narrativa), en el marco genérico y situacional correspondiente (literario, cuento):



El desarrollo de la unidad didáctica en un curso de nivel C2 supuso, entre otras actividades, la lectura, el análisis y el comentario de varios microcuentos de Augusto Monterroso, maestro del género y de los recursos discursivos y lingüísticos de la narratividad literaria; la narración oral de leyendas, anécdotas y chistes narrativos; el estudio de las unidades léxicas de expresión temporal y espacial; y la composición y redacción en cadena de un microcuento.

4.3. Criterios y claves para la autocorrección del texto escrito

Para determinar los criterios de la autoevaluación del texto escrito, consideramos el proceso y el producto: los procesos cognitivos implicados en la escritura tanto como los rasgos específicos, pragmáticos y lingüísticos de la modalidad seleccionada. Resultan orientativas las escalas *DIALANG* referidas a la expresión escrita:

> C2: Proporciono una estructura lógica, apropiada y eficaz que contribuye a que el lector encuentre los aspectos significativos. Puedo escribir con un lenguaje claro y fluido informes, artículos o ensayos que presenten un asunto u ofrezcan una valoración crítica de propuestas o de trabajos literarios.
> C2 Aprox. Escribo lo bastante bien como para que los hablantes nativos no tengan que corregir mis textos.
> C2 Aprox. Escribo lo bastante bien como para que las mejoras que puedan hacer en mis textos los profesores de expresión escrita no sean significativas (*MCER*: 223).

Adaptamos también los criterios de aceptabilidad comunicativa y de corrección lingüística, así como las actividades y estrategias de expresión escrita creativa previstas para el mismo nivel: "Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido" (*MCER*: 65). Además, el criterio amplio de referencia contenidos en el cuadro de autoevaluación:

> Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias (*MECR*: 31).

Respecto de los criterios referidos a las características discursivas del texto escrito, en el producto tanto como en el proceso de escribir, Cassany propone un esquema que coincide en parte con nuestra propuesta. Pero creemos que la especificación de los criterios, en especial para que puedan concretarse en claves fácilmente identificables, ha de ser mayor: cuanto más precisa es una clave, más y mejor opera como indicador y orientador de la corrección. Frente a la advertencia –presente en el *MECR*– de que el exceso de pautas puede representar una sobrecarga cognitiva poco recomendable, proponemos la dosificación de claves y pautas en relación con la progresión de los aprendizajes, hasta que paulatinamente el aprendiz pueda fijar la totalidad de las mismas. Posteriormente podrá utilizar los esquemas propuestos en su totalidad, como recuerdo de los principios fundamentales ya no sólo de la autocorrección, sino de la producción del texto.

El esquema de *Criterios de corrección del texto escrito* propuesto por Cassany (2004: 920), que reproducimos a continuación, puede servir de base para la elaboración de claves; pero siempre es el profesor quien debe concretarlas de acuerdo con las características de su alumnado:

> *Adecuación pragmática al contexto:*
> - Se cumple el propósito comunicativo (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.)
> - Se respetan las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.)
> - Se usa la modalidad estándar o el dialecto apropiado
> - Se usa el registro apropiado: nivel de formalidad (*tú/vos/usted*), grado de especificidad, modalidad objetiva o subjetiva, no hay marcas de oralidad.

> *Coherencia semántica entre todas la partes del texto y coherencia pragmática con el contexto:*
> - Se incluyen todas las informaciones necesarias. Se recuperan sin dificultad los implícitos
> - Se identifican todas las partes y elementos que componen el tipo de texto
> - Las informaciones están secuenciadas de modo paulatino y comprensible
> - Hay varios párrafos monotemáticos, organizados de manera lógica

> *Cohesión semántica y gramatical:*
> - Se usan variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas
> - Los pronombres anafóricos y deícticos muestran variación léxica y sintáctica y se interpretan sin ambigüedad
> - Los signos de puntuación son variados, no presentan errores claros y facilitan la lectura y la comprensión

> *Corrección normativa:*
> - Se respetan las normas genuinas de ortografía, morfología, sintaxis y léxico, según el contexto.

> *Variación expresiva:*
> - El léxico usado es variado y preciso; no hay excesivas repeticiones
> - La sintaxis muestra madurez y variedad de estructuras

- Se muestran buenos recursos estilísticos (fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.)
- El aprendiz asume riesgos al escribir con un notable grado de dificultad.

El siguiente esquema refleja algunas de las posibles pautas y claves para la elaboración y redacción de un texto narrativo literario breve; pautas y claves que –insistimos– deben ser previamente explicadas y negociadas con los alumnos, con abundante ejemplificación textual. Los cuatro planos diferenciados permiten hacer consciente la complejidad de la escritura en la *construcción* de sus *propiedades*: adecuación, coherencia, léxico, en el plano del contenido y en el de la estructura; cohesión y corrección lingüística en el de la expresión; uso de las estrategias adecuadas en el de afán de superación. Tras la primera redacción del texto, que el profesor corrige señalando los errores mediante claves al margen, la guía de pautas permitirá al discente la interpretación de cada error y la posibilidad de rectificación respectiva.

TEXTO NARRATIVO LITERARIO BREVE (CUENTO)	
Qué evaluar	***Claves para autoevaluación-corrección-reescritura de errores más frecuentes***
CONTENIDO. Adecuación. Coherencia	
▪ Cantidad: *Información necesaria* Elementos narrativos: o Personajes o Acciones o Lugar o Tiempo o Narrador ▪ Calidad: *Procure ser veraz* ▪ Relación: *Sea relevante* ▪ Modo: *Sea claro.* Clara definición de intención/tema ▪ Intención literaria ▪ Tema fantástico ▪ Congruencia Adecuación a la situación comunicativa del texto narrativo literario breve (cuento): ▪ Despertar y mantener interés del lector ▪ Provocar extrañamiento/ Originalidad ▪ Dinamismo ▪ Ambientación (descripción sugerente) ▪ Voluntad de forma. ▪ Uso de recursos literarios. Inserción adecuada de otras modalidades textuales: ▪ Dialógicas: (habla de personajes) situación comunicativa oral, elementos no verbales, rasgos de expresión oral, variantes, carácter y expresión de personajes, etc. ▪ Descriptivas: caracterización física y/o moral de personajes, ambientación simbólica sugerente.	▪ Ausencia de elemento/s narrativo/s. + ▪ Sobreabundancia elementos narrativos. ## ▪ Inverosímil ? ▪ Información irrelevante. Φ ▪ Información redundante # ▪ Exceso de asuntos, motivos, etc. en relación con la intención comunicativa. ### ▪ Confusión ϕϕϕ ▪ Confusión tema/ intencionalidad narrativa ™ ▪ Incoherencia. Cabos sueltos. © ▪ Incongruencia Φ ▪ Tema confuso, pedestre, equívoco. ▼ ▪ Desinterés ^ ▪ Anticipación indebida de final Ω ▪ Excesivamente previsible. Γ ▪ Estatismo ╔ ▪ Ambientación insuficiente o nula ╗ ▪ Descuido de forma § ▪ Ausencia de recursos literarios. ☼ ▪ Uso indebido de variantes dialectales, diastráticas, diafásicas, en relación con emisor, destinatario, audiencia, tema. ® ▪ Caracterización y descripción insuficiente, inexpresiva, incoherente, inadecuada o nula. ≤
ESTRUCTURA. COHERENCIA	
Orden de desarrollo de contenido de acuerdo con el tipo textual: ▪ Planteamiento ▪ Desarrollo ▪ Nudo ▪ Desenlace Inserción oportuna de otras modalidades textuales: ▪ Dialógicas ▪ Descriptiva	▪ Alteración de bases estructurales del texto narrativo. Δ ▪ Abigarramiento/ confusión estructural. Ж ▪ Ausencia o confusa estructuración. { ▪ Anticipaciones indebidas. → Inserción inoportuna de otras modalidades textuales: ▪ Insuficiente Ш ▪ Excesiva ‡
EXPRESIÓN-CORRECCIÓN IDIOMÁTICA	
Corrección ortográfica: ▪ Grafemas ▪ Acentos	▪ Incorrección grafemática O ▪ Falta/exceso de acentos Ǽ

▪ Signos de entonación	▪ Falta/exceso signos entonación !?
Puntuación adecuada: ▪ Punto ▪ Dos puntos ▪ Punto y coma ▪ Coma ▪ Puntos suspensivos ▪ Guiones	Incorrecta aplicación de normas ortográficas de puntuación ▪ Por ausencia < ▪ Por exceso >
Distribución y puntuación adecuada de: ▪ Párrafos. ▪ Oraciones. ▪ Explicaciones. ▪ Coordinación. ▪ Subordinación.	Distribución y puntuación inadecuada: ▪ Falta/exceso de párrafos [ ] ▪ Oraciones demasiado extensas. ° ▪ No delimitación ↔ ▪ Acumulaciones inexpresivas. ≡ ▪ Subordinación impropia ⊤
Uso correcto de unidades y categorías morfológicas: ▪ Conjugación regular/irregular ▪ Tiempos del pasado ▪ Pronominal/ no pronominal ▪ Género y número: determinantes, sustantivos, adjetivos. ▪ Pronombres personales tónicos y átonos ▪ Adverbios de tiempo y lugar ▪ Posesivos ▪ Verbos auxiliares ▪ Pronombres relativos, interrogativos, posesivos.	Incorrección morfológica: ▪ Confusión de forma. ↑ ▪ Errores de asignación ↓ ▪ Errores de concordancia ≈ ▪ Confusión funcional ∑ ▪ *Se* indebido ς ▪ Repetición innecesaria. *
Estructuras y relaciones sintácticas variadas y bien desarrolladas: ▪ Régimen preposicional correcto. ▪ Reglas de concordancia S-P. ▪ Estructuración morfosintáctica. ▪ Marcadores discursivos adecuados. ▪ Correcta asignación funcional.	▪ Falta de preposición obligatoria.∩ ▪ Preposición sobrante. ∟ ▪ Falta de concordancia S-P. ╟ ▪ Anacolutos. ╣ ▪ Marcadores inadecuados. ⊥ ▪ Vulgarismos (*dequeísmo, laísmo*, etc.) ◊
Léxico: ▪ Corrección formal. ▪ Precisión. ▪ Propiedad. ▪ Variedad (sinonímica, mecanismos de sustitución y cohesión) ▪ Expresión de tiempo, lugar, persona.	▪ Vulgarismos. □ ▪ Imprecisión. ♪ ▪ Impropiedad.β ▪ Redundancia @@@ ▪ Proformas reiteradas X
ACTITUDES-ESFUERZOS DE SUPERACIÓN	
▪ Respeto de convenciones tipográficas y de presentación ▪ Hábito de cuidado de la forma lingüístico-pragmática ▪ Revisión, atención a pautas/ claves ▪ Propósito de superación y de desarrollo de competencia ▪ Consulta de fuentes bibliográficas y lexicográficas	▪ Desaliño en la presentación, descuido de la forma. ξ ▪ Desinterés por la corrección. ∂ ▪ Ignorancia parcial o total de pautas/ claves de autocorrección. ‡ ▪ Desinterés por la propia superación y desarrollo autónomo de competencia. † ▪ Ausencia o consulta indebida. ×

4.4. El papel del error en la actividad

En este sistema de evaluación, el error es el punto de partida para la relectura, la revisión, la investigación para subsanarlo y la reescritura. Su detección a partir de la clave correspondiente supone un ejercicio de reflexión, de metacognición y de refuerzo de la autoconciencia fundamental para el aprendiz en su propósito de mejora de las destrezas y competencias específicas. Se percibe como manifestación de la actividad en el aprendizaje. Ofrece la oportunidad de aprendizaje consciente de los contenidos referidos a todas las competencias; y de uso oportuno de estrategias y recursos adecuados –lexicográficos, gramaticales, cognitivos, etc.– para su subsanación. El trabajo dinámico, por pareja o en grupo, favorece en la *ZDP* la colaboración cooperativa, el intercambio comunicativo oral, la metacognición, la percepción de la relación entre la oralidad y la escritura y, si se admite la oportunidad de dicha forma de intercambio según el nivel, entre la L1 y la L2.

Pero el error no es ni mucho menos, la única pauta a considerar. La relación de errores posibles más frecuentes que se ofrecen en el esquema de pautas y claves debe ir siempre precedido por la referencia a la forma correcta o adecuada respectiva y a las posibilidades de resolución. Es más: no compartimos la tendencia –tan general en nuestro sistema educativo– que pone el foco de modo prioritario –y menos exclusivo– en la presencia de las dificultades. Las dificultades aparecerán en la actividad docente involuntariamente, sin necesidad de convocarlas. Lo que en todo caso importa *convocar* es el conjunto de capacidades y de posibilidades comunicativas y lingüísticas del alumno, porque es sólo a partir de este bagaje como podremos favorecer la superación de los errores. En la expresión escrita resultan superfluas las pruebas diagnósticas de ejercicios de completamiento, ítems objetivos, y toda la parafernalia de ejercicios de selección de la forma correcta: basta con proponer la composición y redacción de un texto breve para contar con un nutrido repertorio de errores y dificultades.

4.5. Valoración final de la actividad y uso del portafolio

Por mucho trabajo y esfuerzo que el docente dedique a la corrección de los escritos de sus alumnos, si la misma no va acompañada de la explicitación de lo que corresponde corregir, con la expresión adecuada, correcta, no contribuirá a la mejora de las destrezas implicadas. La fría indicación numérica global de la calificación obtenida en una redacción no enseña cuál es la razón de su ser, pero, lo que es más importante, no ayuda ni motiva hacia la corrección. Por otra parte, y como bien nos enseña Vigotsky, las correcciones lingüísticas o son internalizadas y resueltas por el sujeto que las ha cometido, o sólo permanecerán en la capa exterior del aprendizaje, sin llegar a automatizarse. Deben transformarse en *lenguaje interior*, para convertirse en *lenguaje exterior*. Precisamente en la autocorrección por interpretación de las claves, el aprendiz está obligado a un ejercicio de ida y vuelta entre ambos lenguajes que, con la conveniente insistencia, contribuirá a la fijación de las posibilidades correctas. Además, para su *automotivación* –tan importante en el aprendizaje de L2– debe no sólo comprender las razones de su calificación, sino percibir las de su avance positivo.

El siguiente esquema, que puede y debe adaptarse al nivel y al desarrollo progresivo de los contenidos comunicativos y gramaticales estudiados, acompañará la evaluación de cada texto escrito (la primera versión, el borrador; y la segunda, el definitivo, corregido a partir de la interpretación de las claves), de modo tal que los aprendices puedan visualizar de modo concreto su evolución en el dominio de destrezas, contenidos, tareas y estrategias. Contribuirá a su percepción de la importancia de la reescritura de todo texto escrito, lo natural en el escritor competente de cualquier lengua incluida la L1, más aún de LE.

	Calificación			
Criterio	1º Texto (1º borrador)	2º Texto (versión definitiva)	Final (media de calificaciones)	Observaciones
Contenido. Adecuación				
Estructura. Coherencia				
Expresión. Corrección				
Esfuerzos de superación				
Media				

Un instrumento para el refuerzo de los aprendizajes, la automotivación y la continuidad positiva de la estrategia, es el *portafolio* en el que el aprendiz conserva todos sus trabajos escritos, en sus dos versiones. Es recomendable que dicha carpeta cuente con una sección de *glosario* de términos, en el que incluya las definiciones sobre las que hubo de realizar una consulta, las reglas gramaticales u ortográficas sobre las que ha debido realizar alguna rectificación, los conceptos referidos a la estructura, modalidad o características discursivas propias del género o del texto elaborado, etc. Periódicamente puede emplearse este recurso para fijar los aprendizajes mediante la presentación de "logros expresivos" de forma oral ante el grupo de clase, con la correspondiente observación de los procedimientos empleados para subsanar un determinado error, y de las fórmulas expresivas, correctas, empleadas; a las que el grupo puede añadir otras igualmente adecuadas y el profesor, ejercicios complementarios, textos con soluciones expresivas que contribuyan a la fijación de dichos "logros".

4.6. Logros expresivos

La percepción del *logro* resulta obvia cuando comparamos los textos producidos por dos de nuestros alumnos, que redactaban por primera vez un texto narrativo de intención literaria en español.

1ª versión	**2ª versión**
Este intrépido joven, una vez llego a	Esa tarde, en su Miami soleado y cálido, Tom preparaba su

tierras del interior de pais desconocido sucediendo a un tiempo las tormentas que a todos asustaban, busco los amigos que conocio en Miami. Los encontraron en el albergue de Atocha después mucho caminar y preguntar. Ellos conversaron sobre viejos tiempos, paseos, aventuras y descubrieron que eran felices del encuentro. *Ellos decidieron salir a la sierra, las montañas, con sus esquies y con sus tiendas. Subieron por el campo, las piedras y todo les parecia hermoso. Hasta que la tormenta llegó y se escondieron en una cabaña, pero la cabaña estaba con un fantasma de un alpinista que desaparecía. Ellos pasaron muchísimo miedo la noche. Horror también. Hasta que por fin llegó el dia y salieron a la montaña.*	viaje a Madrid, donde esperaba encontrar a amigos españoles que había conocido un año atrás. No les avisaría de su llegada. Les daría una sorpresa. Esperaba ir a la sierra madrileña a practicar esquí con María y con Pepe. Cuando llegó a Madrid les habló por teléfono. Se citaron en la estación de Atocha. Para llegar a la estación tuvo que preguntar a varias personas. Finalmente, el reencuentro fue alegre, maravilloso. Conversaron sobre los viejos tiempos, recordaron sus paseos por la playa, sus aventuras. Aceptaron inmediatamente su propuesta de salir a esquiar y se propusieron divertirse en plan aventura. La mañana del viaje a la sierra era espléndida, brillante, fresca. Pasearon, esquiaron y se lo pasaron en grande. Pero cuando estaban acampando, por las tiendas empezó a filtrarse el agua. Se reían tan fuerte que no habían oído los truenos. Se había desencadenado una tormenta terrible. Recogieron todo y, muertos de frío, se refugiaron en una cabaña. Por fin estaban a salvo. Se secaron como pudieron y se dispusieron a dormir. Cuando de pronto, en la cabaña se empezaron a sentir ruidos extraños, vieron una imagen que caminaba entre los sacos de dormir. Pasaron mucho miedo. Toda la noche sin dormir porque estaban horrorizados. Hasta que por fin, a la mañana siguiente, salieron hasta el pueblo cercano y allí, un anciano les contó que en la cabaña vivía un viejo fantasma, y que por eso nadie se acercaba aunque no tuviera otro lugar donde protegerse. ¡Qué horror! ¡Menos mal que ya había pasado todo!

La diferencia entre ambas versiones puede constituir un estímulo para ampliar los límites de la actividad y un cierre esperanzador para estas líneas.

Bibliografía

ALLWRIGHT, R. L. (1984): "The importance of interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, 5, 2, 156-171.

ALLWRIGHT, D. y K. M. BAILEY (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

ARNOLD, J. (ed.) (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (trad. Valero, A., 2000), Cambridge: Cambridge University Press.

AUSUBEL, D., J. NOVAK y H. HANESIAN (1983): *Psicología educativa.* México: Trillas.

BAILEY, K. M. (1983): "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking *at* and *through* the diary studies", Seliger, H. W. y M. H. Long (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Massachussetts): Newbury House, 67-103.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

BEEBE, L. M. (1983): "Risk-taking and the language learner", Seliger, H. W. y M. H. Long. (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Mass.): Newbury House, 39-66.

BEN-PERETZ, M., N. MENDELSON y F. W. KRON (2003): "How teachers in different educational contexts view their roles", *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.

BERMEJO, E. (ed.) (1998): *Desarrollo cognitivo*, Madrid: Síntesis.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid: Espasa-Calpe.

BLOCK, D. (1992): "Metaphors we1 teach and learn by", *Prospect* (A Journal of Australian TESOL), 7, 3, 42-55.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.

BREEN, M. P. (1986): "The social context for language learning –a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-158.

BREEN, M. P. (ed.) (2001): *Learner Contributions to Language Learning*: *New Directions in Research*, Harlow (Essex): Longman/Pearson.

BRUNER, J. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (trad. Gómez Crespo, J. C. y J. L. Linaza, 1991), Madrid: Alianza Editorial.

BURDEN, R. y M. WILLIAMS (1998): "Language learners' perceptions of supportive classroom environments", *Language Learning Journal*, 17, 29-32.
CAMERON, L. y G. LOW (eds.) (1999): *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press.
CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y Educación*, Zaragoza: Luis Vives.
CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós, 1995.
CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 2004.
CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, 2004.
CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita L2/ELE*, Madrid: Arco Libros.
CASSANY, D. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Graó.
CASSANY I COMAS, D. (2004): "La expresión escrita", Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo: *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 917-942.
CHACÓN BELTRÁN, R. (2001): "Problemas en la evaluación de la competencia discursiva en inglés como L2", *ELIA 2*, 115-127.
CLEMENT, R., Z. DÖRNYEI y K. A. NOELS, (1994): "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom", *Language Learning*, 44, 3, 417-448.
COLL, C. (1992): *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Buenos Aires: Paidós.
CONGRESO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
CORTAZZI, M. (1990): "Cultural and educational expectations in the language classroom", Harrison, B. (ed.): *Culture and the Language Classroom*, London: Macmillan, 54-65.
CORTAZZI, M. y L. JIN (1999): "Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language", Cameron, L. y G. Low (eds.): *Researching and Applying Metaphor*, Cambridge: Cambridge University Press, 149-176.
DE BUSTOS GUADAÑA, E. (1992): *Filosofía contemporánea del Lenguaje II (Pragmática filosófica)*, Madrid: UNED.
DÖRNYEI, Z. (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
DÖRNYEI, Z. (2001b): *Teaching and Researching Motivation*, Harlow (Essex): Longman/Pearson.
EGUILUZ PACHECO, J. y Á. (2004): "La evaluación de la expresión escrita", Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo: *Vedemecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1005-1024.
ESCAMILLA, A. y M. REGUEIRO (1997): *Desarrollo del currículo en el aula de Secundaria. Lengua y Literatura*, Madrid: Magister.
ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Madrid: Ariel.
ESCANDÓN GODOY, A. J. (2007): "Gramática y comunicación en la enseñanza del ELE en Japón: la zona de desarrollo próximo de Vigotsky como enfoque integrador", *Cuadernos Canela*, vol. XVIII, 77-97.
ESTEVE, O., M. ARUMÍ y M. D. CAÑADA: "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje". http://www.publications.uc.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf.
FERNÁNDEZ SMITH, G.. (2007): *Modelos teóricos de la lingüística del texto,*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
FLAVELL, J. H. (1981): "Monitoring social cognitive entreprises: something else that may develop in the area of social cognition", Flavell, J. H. y L. Ross (eds.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, Cambridge: Cambridge University Press, 272-287.
FLOWER, L. (1979): "Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, 19-36.
FLOWER, L. y J. R. HAYES (1980): "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", *College Composition and Comunication*, 31, 21-32.
FLOWER, L. y J. R. HAYES (1981): "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Comunication*, 32, 365-387.
GASS, S. M. (1997): *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
GIBBONS, P. (2003): "Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom", *Tesol Quarterly*, vol. 37, n. 2, Summer 2003, 247-273.

GÓMEZ-GRANELL, C. y C. COLL SALVADOR (1994): "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", *Cuadernos de Pedagogía,* enero 1994, n. 221.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*, Madrid: Cátedra.

GUASCH, O. (2000): "La expresión escrita" y "La enseñanza de la composición escrita", Ruiz Bikandi, U. (coord.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis.

HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

HOLLIDAY, A. (1999): "Small cultures", *Applied Linguistics*, 20, 2, 237-264.

HORWITZ, E. K. y D. J. YOUNG (eds.) (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto Cervantes.

JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON y E. HOLUBEC (1994): *El aprendizaje cooperativo en el aula* (trad. Vitale, G., Buenos Aires: Paidós, 1999).

KROLL, B. (coord.) (1990): *Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

LAKOFF, G. y M. JOHNSON (1980): *Metáforas de la vida cotidiana* (trad. González Marín, C., Madrid: Cátedra, 1986).

LANTOLF, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J. P. (2001): "(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people", Breen, M. P. (ed.): *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, 141-158.

LANTOLF, J. P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural", Salaberri Ramiro, M. S. (coord.): *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 83-93.

LEGENHAUSEN, L. (1999): "Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour", Edelhoff, C. y R. Weskamp (eds.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Hueber, 166-182.

LITTLE, D. (2002): "The European Language Postfolio and learner autonomy", *Málfridur* 18, 2, 4-7.

LURIA, A. R. (1975): *Lenguaje y pensamiento*, trad. Martínez-Roca, Barcelona, 1985.

LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

LYONS, J. (1991): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona: Paidós.

MCKAY, S. (coord.) (1984): *Composing in a Second Language*, Nueva Cork: Newbury House.

MACINTYRE, P. D. et al (1998): "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation", *The Modern Language Journal*, 82, 4, 545-562.

MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", Miquel, L. y N. Sans (coord.): *Didáctica de E/LE 1* (Actas Congreso *Expolingua*), Madrid: Fundación Actilibre, 167-180.

MARTÍN PERIS, E. (1998): "El profesor de lenguas: papel y funciones", Mendoza Fillola, A. (ed.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 87-100.

MEC (2006): *El Portfolio Europeo de las lenguas y sus aplicaciones*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto Superior de Formación del Profesorado.

PICA, T. (1987): "Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom", *Applied Linguistics*, 8, 1, 3-21.

REGUEIRO, M. L. (1997): "Claves psicolingüísticas del bilingüismo", *Lectura eficaz. Actas del Congreso de Lectura Eficaz*, Madrid: Bruño.

REGUEIRO, M. L. (2005): "Técnicas de comunicación en el aula", Chamorro Plaza, M. C. y P. Sánchez Delgado (coord.): *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de Ayuda*, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM, 179-207.

REID, J. M. (1993): *Teaching ESL Writing*, Englewood Cliffs, NJ, Regents/Prentice Hall. "Second Language Acquisition and Writing: A Multidisciplinary Perspective". (2000), *Learning and Instruction. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instruction*, 10, 1, febrero.

SELIGER, H. W. (1983): "Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition", Seliger, H. W. y M. H. Long (eds.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Cambridge (Massachussetts): Newbury House, 246-267.

SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*, London: Edward Arnold.

TUDOR, I. (1996): *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.

TUDOR, I. (2001): *The Dynamics of the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. A. (1977): *Text and Context*, Longman (trad. *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid: Cátedra, 1980).

VAN DIJK, T. A. (1978): *Tekstwetenschap, Enen interdisciplinaire inleiding*, Het Spectrum (trad. *La ciencia del texto. Un enfoque multidisciplinario*, Barcelona: Paidós, 1980).

VIGOTSKY, L. S. (1943): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pleyade, 1987.

WENDEN, A. L. (1998): "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.

WENDEN, A. L. (1999): "An Introduction to *Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning*, beyond the basics", *System*, 27, 4, 435-441.

WENDEN, A. L. (2001): "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", Breen, M. P. (ed.): *Learner contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Harlow (Essex): Pearson Education, 44-64.

WIDDOWSON, H. G. (1987): "The roles of teacher and learner", *ELT Journal*, 41, 2, 83-88.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid: Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1999): "Students' developing conceptions of themselves as language learners", *The Modern Language Journal*, 83, 2, 193-201.

WITTROCK, M. C. (comp.) (1986): *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*, Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1990.