TALLER DE ESCRITURA DE E/LE. PRIMERA PARTE – LA EVALUACIÓN

María del Mar Boillos Pereira
Universidad de Deusto

Manuela Álvarez Álvarez
Universidad de Deusto

RESUMEN.

Este taller tiene como objetivo despertar la capacidad crítica del profesor en cuanto a su sistema de evaluación de la competencia escritora con el fin de diseñar una técnica basada en las nuevas corrientes teóricas y acorde a las necesidades del destinatario. Esta propuesta parte de la idea de que la evaluación es reflejo y está vinculada a la planificación y la gestión del aula de español/lengua extranjera. Por tanto, se hace hincapié en la importancia que se debe conceder a esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje y se dan claves para maximizar la producción escrita de los alumnos y rentabilizar el feedback en pos de un mejor sistema de enseñanza independientemente del nivel de dominio del hablante.

PALABRAS CLAVE.

Competencia escritora, evaluación escritura, feedback.

ESTUDIANTES A LOS QUE VA DIRIGIDO.

Se trata de técnicas y estrategias adaptables y aplicables a cualquier nivel de enseñanza de español/lengua extranjera.

DINÁMICAS QUE SE TRABAJAN.

La capacidad crítica, el aprendizaje autónomo, la autogestión del aprendizaje y el aprovechamiento del feedback.

1. INTRODUCCIÓN.

Este taller se presenta como una propuesta de revisión de las percepciones y concepciones del profesor de español/lengua extranjera sobre la función de la evaluación de la competencia escritora. Se trata de afrontar la evaluación no como un resultado sino como un proceso complejo y se trata, a su vez, de observar la manera en que reflexionar acerca de las potencialidades de una evaluación pre-diseñada puede maximizar los beneficios que tanto el docente como el alumno obtienen del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación ha dejado de ser únicamente una valoración puntual y cuantitativa que se otorgaba al final del curso. Desde la perspectiva actual la evaluación se considera en una herramienta de conocimiento y reflexión al servicio de la mejora de la práctica docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se le otorga, por tanto, un valor pedagógico que viene reafirmado por el hecho de haber alterado su orientación hacia un corte eminentemente cualitativo y formativo.

En este trabajo, partiendo de la descripción que realiza Ferris (2007) de la evaluación, se ofrecen propuestas de mejora de cada una de las fases que conlleva la corrección/evaluación de textos. Las tareas que se presentan inciden en la relación que se establece entre el profesor en su función de evaluador, el alumno y el texto en L2 y fomentan una actitud reflexiva para una revisión detallada de las prácticas docentes. Es un taller, por tanto, orientado principalmente a los profesores de E/LE que quieran revisar de manera crítica su sistema de evaluación de la competencia escritora.

La manera de entender esta competencia es deudora de los estudios desarrollados en la línea de la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1981; Kellogg, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992; Whalen & Menard, 1995) y socio-cognitiva según la cual variables de tipo contextual y personal pueden afectar en las características del proceso que se desarrolla en esta actividad.

Asimismo, este taller se hace eco de las directrices del MCER (Marco común europeo de referencia para las lenguas) en cuanto a la función del profesor como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que está inmerso el aprendiz para enseñarle a gestionar su propio proceso a la par que desarrolla habilidades tanto como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. Pero también es función del profesor cambiar la perspectiva en cuanto a la evaluación para empezar a entenderla como un concepto complejo que va más allá de la calificación cuantitativa y que tiene efectos directos en el desarrollo de la interlengua del estudiante de la L2.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos de esta parte del taller serán los siguientes:

a) Familiarizar al profesorado con una idea de la evaluación de la escritura en tres fases: aproximación, respuesta y seguimiento.

b) Explicar el marco teórico que subyace a este planteamiento.

c) Trabajar el diseño de materiales para la evaluación de la competencia escritora de acuerdo con estas premisas teóricas.

d) Realizar ejercicios prácticos para aplicar los nuevos conocimientos y observar cómo se establece el diálogo evaluador-alumno-texto en L2 en el aula.

e) Observar cómo sacar más provecho el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura al mismo tiempo que se trabaja la autogestión y la autonomía del alumnado.

f) Proporcionar técnicas y estrategias específicas para despertar la capacidad crítica del profesor con respecto a su labor como evaluador de la competencia escritora.

g) Utilizar el taller como marco para que se produzca un intercambio crítico y productivo en torno a la evaluación de la expresión escrita de ELE.

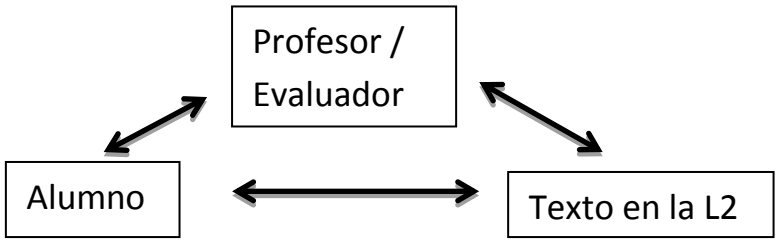
3. LA EVALUACIÓN: UN PROCESO EN TRES FASES.

En este apartado se presenta una propuesta de tratamiento de la evaluación de la competencia escritora adaptada de los planteamientos de Ferris (2007) y organizada en

tres fases. La primera de ellas, la aproximación (approach) consiste en la etapa de gestión y diseño de las tareas a través de las cuales se va a evaluar. Además se dibuja la definición de evaluación que va a regir el resto de las etapas. En segundo lugar la respuesta (response) versa sobre el diseño de la metodología de evaluación. Por último, está el seguimiento o follow up que se centra en cómo maximizar el feedback y cómo hacer que este contribuya a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. LA APROXIMACIÓN.

La primera fase en esta organización tripartita de la evaluación se centra en la reflexión acerca de la definición de evaluación. Acercarse a nuestra perspectiva de cuál es la función de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite constatar cuáles son las implicaciones pedagógicas de esta visión en las dinámicas y en la gestión del aula. El rol que se asigna a la valoración de la competencia escritora repercute en la relación que se establece entre el evaluador, el alumno y el texto en la lengua meta.



Lo mismo ocurre con nuestra concepción de esta competencia. En relación al marco teórico previamente expuesto, la escritura es un proceso cognitivo complejo y, por consecuencia, al evaluar las prácticas escritas cabe analizar también las diferentes fases del proceso por el cual se obtiene el producto escrito.

¿Y qué rol tiene, por tanto, el profesor en la evaluación de esta competencia? El docente, además de tener una participación activa en toda la gestión del aula, tiene que tenerla también en el momento que proporciona los juicios de valor para la orientación del aprendizaje y para determinar cuál ha sido el rendimiento del alumno en función de las necesidades y el contexto de aprendizaje. El objetivo no es comparar el producto que se ha obtenido con el texto ideal que el profesor tiene en mente sino observar cuál fue el punto de inicio, cuál ha sido la progresión en la génesis del texto y qué se ha obtenido como producto de acuerdo a unas metas realistas. Además, en esta fase de la evaluación, el profesor tiene que ser consciente de cómo el alumno ha ido desarrollando sus habilidades autónomas y cómo está siendo capaz de gestionar su propio proceso de adquisición de la escritura en la lengua meta. Por último, el profesor debe ser capaz de gestionar su propia reflexión acerca de la función de la evaluación y recapacitar cuál es el papel que concede al error en el aprendizaje. En la caracterización del error se observan actitudes opuestas y es el punto en el que el docente se tiene que posicionar para saber qué es lo que espera del alumno y cómo va a tratar aquellas dificultades a las que éste se vaya enfrentando en el desarrollo de su interlengua escrita.

⇨ TAREA I

El error: discute con tus compañeros qué tratamiento consideras que debería hacerse del error a partir de los siguientes pares:

Selección de errores según objetivos	Selección según cómo afecta a la comprensión
Corrección total	Corrección parcial

Feedback directo	Feedback indirecto
Comentarios durante el texto	Comentarios al final del texto
Que afecten a la totalidad del texto / párrafo	Que afecten al nivel de la oración
Tachar los errores	Remarcar los errores
Errores principalmente ortográficos	Pocos errores ortográficos
Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa

3.2. LA RESPUESTA.

Esta segunda fase se centra en la reflexión acerca de cuál debería ser la naturaleza del feedback o retroalimentación que proporciona el profesor a sus alumnos. En beneficio de una mayor comunicación/comprensión entre profesor y alumno, este feedback debería estar prediseñado y ser conocido de antemano para que el alumno sepa cómo enfrentarse a lo que se espera de él. Es en esa planificación de la evaluación en la que el profesor establece cuál va a ser el eje de análisis, el foco de atención, las metas que se pretenden alcanzar y las cuestiones retóricas que van a ocupar un primer plano.

La respuesta que proporciona el docente tiene que tener como objetivo crear mejoras a largo plazo, estar centrada en el proceso y no únicamente en el resultado, y erradicar dificultades que podrían convertirse en errores fosilizados a corto-largo plazo. Al mismo tiempo, de la misma manera que se mencionaba previamente en la aproximación, el sistema de evaluación tiene que vincularse a las demás estrategias que utiliza el profesor para fomentar un aprendizaje autónomo y conseguir que el aprendiz sea gestor de su propio proceso de aprendizaje.

Esta tarea que se presenta a continuación permite ejercitar los rasgos que se han expuesto previamente. El objetivo de la actividad es tomar una actitud crítica con respecto al tipo de respuesta que proporcionamos a los productos escritos y comprobar si efectivamente aplicamos todas aquellas premisas teóricas que rigen nuestro sistema de enseñanza.

⇨ TAREA II: He aquí varios textos de alumnos de español/LE de diferentes niveles de dominio. Selecciona uno de los textos y realiza su corrección con tus compañeros de grupo. A continuación reflexiona: ¿hemos realizado una lectura previa? ¿Sabemos lo que estamos buscando? ¿Se ha realizado una revisión a todos los niveles? ¿Cuáles han sido nuestras prioridades?

Redacción A2.1

Querido Ali:

Como estas? Yo espero que esta hacienda muy bien. Yo quiero a decir usted sobre mi experiencia en Espana especialmente en Gijon. Gijon es una ciudad muy bointa en el norte de Espana , la gente es muy amable el clima es increbile en comparacion co[25]n nuestro tiempo en Siria. He estado estudiando espanol desde hace mas deseis semanas y puedo decir que el lenguaje espanol es muy dificil compara con el ingles. Sin embargo en mi opinion estudio de espanol es muy importante porque la mayoria de la gente hablar espanol pocos pueden habla ingles. Por lo tanto , estoy esperando a que visitarme en Gijón muy pronto. Tengo mucho cuidado.

[25] Los textos seleccionados para esta tarea son todos ellos textos originales en los que se ha omitido cualquier tipo de información que pudiese revelar la identidad del alumno.

Un abrazo

Redacción B1.1

Cuando tenìa 12 años, iba a la escuela. Mi escuela era privada y es donde he aprendido ingles. Recibìa clases de nueve a las quatro y media a la tarde. En mi tiempo libre, me encantaba jugar al futbol. Cuando era pequeño querìa se futbolista pero tuve que dejar de mi partido para continuar mi escuela. Ahora todavia me gusta jugar al futbol y tenemos un equipo con la gente de erasmus en torneo de Deusto. Sin embargo, no puedo jugar como era pequeño. En la escuela, tenía mucho exito en mi clases, sacaba buenas notas y era bastante trabajador y tambien era muy extrovertido. En este año, empece a tocar la guitarra, para explicar mejor intentè. No estaba talentoso en tocar la guitarra. Era como un chico que querìa estar fuera con mis amigos. Estaba casi siempre fuera de casa. Mi casa miraba un parque y uno campo de baloncesto por eso todo el mundo en barrio estaba alli. Todo la dia jugabamos juegos como encondit, baloncesto y futbol. Cuando era pequeño, mi favorito era columpiarse. Todavía, a veces me columpio cuando veo un columpio. Ademas, estos tiempos era primero vez que comenzaba conocer las chicas mas. Porque las chicas se desarollaban mas temprano que los chicos, estaba mas interesado en jugar al futbol. Se puede decir los años, era muy popular en las chicas pero no me inportaba casi nada. Todavìa cuando pienso sobre esto, quiero llorar. Bueno, en resumidas cuendas estaba en chico bastante feliz, que podria estar mas:) Mis padres eran divorciado cuando era 12 años pero vivìan muy cerca.

Redacción B.2.2

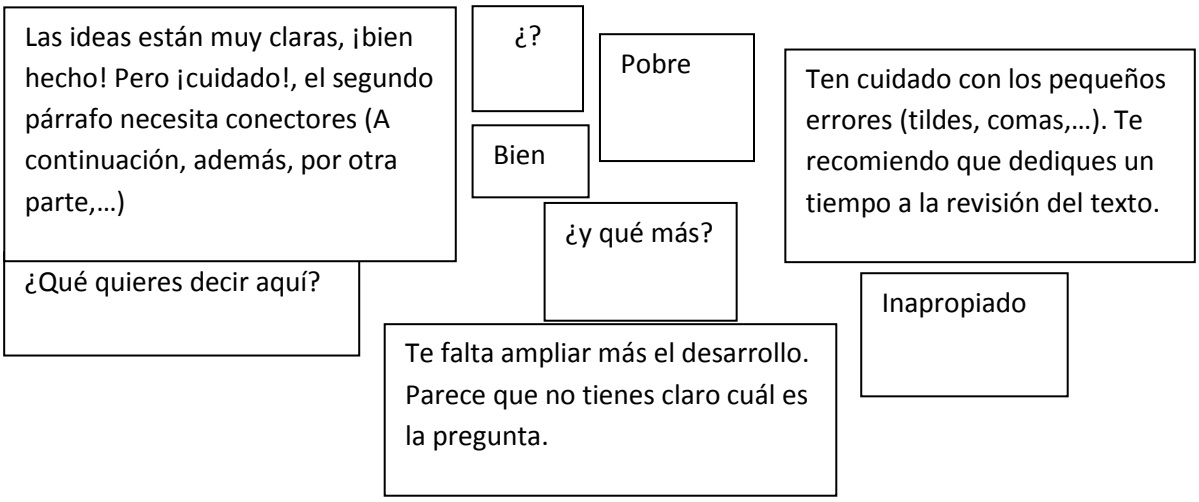
En mi infancia tuve muchos juguetes para jugar, pero hay una juguete que todavía tiene un lugar muy especial en mi memoria. Este juguete se llama LEGO y los Legos son como módulos pequeños hechos de plástico. Creo que mis primeros Legos me han regalado cuando tenía 2-3 años y desde esta punto todos los otros juguetes no eran tan interesantes como estos módulos sencillos porque con estos podía crear nuevas formas, como por ejemplo construir casas. Muchos de mis amigos también tenían Lego y por eso nos encontramos para construir y jugar juntos, también mis padres en especial mi papá le gustaba a construir conmigo junto coches técnicos. Ahora con 21 años puedo decir que Lego era un parte muy importante de mi infancia porque todavía tengo grandes amistades con mis “amigos de Lego” y también creo que este juguete me ha ayudado de desarrollar mi creatividad. Además pienso que Lego es mejor como que otros juguetes donde solo se pueden mover el cuerpo un poquito. Algunas veces estoy memorando este buen tiempo de mi infancia cuando estoy jugando con este Lego en la casa de mis padres con algunos niños que ahora están en la edad adecuada. Por el futuro estoy totalmente convencido que voy a regalar todos mis Legos a mis niños que puedan jugar tan entusiasmos como yo he hecho.

En el momento en que el profesor se ve en la tesitura de llevar a cabo la corrección de un texto se cometen errores que, bien determinados por la tradición educativa de la que somos herederos, bien por no haber interiorizado en nuestras prácticas los avances que se han producido en las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas, llevan a un análisis deficitario de la competencia escritora de los alumnos. En ocasiones, las correcciones sin lecturas previas pueden derivar en primeras impresiones. Podemos percibir que en el texto se están cometiendo una serie de errores de planteamiento retórico y de planificación de la escritura que, hasta haber terminado la lectura del texto, no podemos comprobar si realmente lo son. En otras ocasiones las correcciones que formulamos no van acordes a los objetivos que habíamos planteado a priori y se centran erróneamente en aspectos vinculados al nivel de la oración y no al nivel del párrafo o del texto. También es posible que no se tenga en cuenta la distancia que existe entre nuestra cultura y la cultura de origen de los destinatarios por lo que pueden producirse confusiones o malentendidos que afecten negativamente en la relación profesor-alumno.

Por ello, es fundamental que el docente, a medida que produce el texto con el que está evaluando al alumnos sea consciente de que su función no es sólo corregir sino también motivar y producir un mensaje que el alumno sea capaz de comprender y aplicar en términos de mejoras de aprendizaje. En este sentido, la jerga que se emplea en las evaluaciones/correcciones puede no ser la más apropiada o puede ser insuficiente para el mensaje que queremos transmitir. El siguiente ejercicio nos hace cuestionarnos si el alumno con esos mensajes que le ofrecemos

entiende lo que queremos decir y va a obtener el andamiaje suficiente como para no producir de nuevo dicho error en futuros textos.

⇨ TAREA III: Lee los siguientes comentarios y considera en qué medida son válidos o no válidos para la evaluación de una composición escrita en E/LE.



3.3. EL SEGUIMIENTO.

La última de las fases, el seguimiento, tiene como objetivo hacer al profesor reflexionar sobre cómo hacer que los alumnos saquen el mayor partido del feedback que se les ha proporcionado. Existen múltiples métodos a través de los cuales se puede maximizar el provecho que se obtiene de esas correcciones. Las entrevistas o la interacción entre el experto y el aprendiz facilitan que se vayan internalizando paulatinamente los conocimientos que se están transmitiendo. Con este sistema, además de desarrollar la movilización de saberes, se fomentan hábitos de estudio autónomos que pueden extrapolarse al desarrollo y adquisición de otras actividades de la lengua. Es enriquecedor también emplear el diálogo entre pares y la creación de criterios de calidad para la evaluación cooperativa entre alumnos. En la siguiente actividad se puede observar un ejemplo de empleo de esta última técnica.

⇨ TAREA IV: Observa este baremo de calificación de textos del Manoa Writing Program y reflexiona si sería útil el empleo de una clasificación similar para la corrección de textos entre pares. ¿Qué cabría modificar? ¿Qué añadirías? Comparte con tus compañeros experiencias en las que has empleado este tipo de evaluación.

Autor:	Revisor:
Organización - 10%	¿Son las partes (introducción, desarrollo, conclusión…) las apropiadas? ¿Qué faltaría o mejorarías?
	¿Se han empleado títulos o subtítulos? ¿Eran necesarios?
	¿Está el contenido presentado de maera lógica, clara y es fácil de seguir?
Citas - 20%	¿Se han empleado las citas de maera adecuada y apropiada?
	¿Están todas las citas referenciadas en la bibliografía final?
Gramática y estilo - 20%	¿Hay problemas gramaticales u ortográficos?
	¿Utiliza el escritor un estilo claro? ¿Están los párrafos y las oraciones bien cohesionadas?
Contenido - 50%	¿Ha resumido y discutido el tema de manera adecuada?
	¿Se ha hecho un empleo apropiado de las fuentes? ¿A qué fuentes no se ha recurrido?
	¿Se ha limitado a resumir o también se han introducido contribuciones individuales?

Otro de los recursos para maximizar los beneficios del feedback surge de un entrenamiento paulatino del estudiante orientado al desarrollo de la autogestión de su propio proceso de aprendizaje. Si el alumno sabe qué significa escribir, será capaz de llevar a cabo reflexiones y críticas mucho más elaboradas acerca de su propio sistema de adquisición. Por ejemplo, si el alumno es consciente de que la escritura es una actividad discursiva con un emisor, un receptor y un contexto que condicionan la creación del texto, podrá anticiparse, despertará su capacidad crítica y le surgirán dudas que van más allá de lo puramente ortográfico o gramatical. Otra de las opciones para reforzar la conciencia de escritura como práctica discursiva es diseñar post-tareas en las que se tenga que repetir el texto escrito o parte de él modificando uno de los ejes del discurso.

Y si es importante despertar la capacidad crítica del alumno también lo es despertar la propia del profesor y desarrollar criterios de reflexión acerca de la propia actividad.

⇨ TAREA V: He aquí un ejemplo de cómo pueden evaluar los alumnos la labor del docente como evaluador de sus composiciones. Reflexiona acerca de cómo crees que contestarían tus alumnos a estas preguntas (adaptado de Ferris, 2007: 179).

1. ¿Lees los comentarios y correcciones de tu profesor?
2. ¿Qué es lo que tu profesor comenta más (contenido, gramática, ortografía,…)?
3. ¿Tienes en cuenta las recomendaciones de tu profesor en los siguientes textos que escribes?
4. ¿Sueles entender los comentarios y las correcciones de tu profesor?
5. ¿Te proporciona tu profesor comentarios motivadores?
6. ¿Qué haces si no entiendes los comentarios de tu profesor?

7. ¿Crees que sus comentarios están siendo útiles para tu progreso en la composición escrita?
8. ¿En qué medida te gustaría que tu profesor modificase o mejorase su método de evaluación de tu competencia escritora?

4. CONCLUSIONES.

Hemos visto en este taller diversas técnicas para obtener un beneficio mayor de la fase de la evaluación. Como síntesis de las diferentes actividades que se han propuesto para los docentes de E/LE se puede concluir que cuanto más consciente sea el profesor de la importancia que tiene la evaluación y cuánto más crítica sea su actitud respecto al feedback que se está produciendo, el alumno podrá interiorizar mejor las propiedades de la escritura del español y podrá acelerar el desarrollo y adquisición de esta competencia en la lengua meta. Sin embargo, esa actitud crítica no es fruto del tiempo sino fruto de una ejercitación paulatina que puede ir puliéndose hasta obtener unos mejores resultados. Por eso, es importante recuperar para ello la cita de Ferris (2007:179) "experience alone will not make a teacher an effective responder, but solid principles, useful techniques, and thoughtful reflection and evaluation probably will".

5. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA.

Castelló, M. (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura" En Pozo, J.I & Monereo, I. (Eds.). El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana.

Cushing, S. (2002). Assessing writing. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Fernández, S. (1990). "Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera". Actas del II Congreso de ASELE. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf

Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., & Tinti, S. (1997). "Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications". En Journal of Second Language Writing, 6 (pp. 155-182)

Ferris, D. (1997). "The influence of teacher commentary on student revision". En TESOL QUARTERLY, 31 (pp. 315-339)

Ferris, D. (2007). "Preparing teachers to respond to student writing". En Journal of Second Language Writing, 16 (pp. 165-193)

Flower, L. & Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process: theory of writing". En College composition and communication, 32 (4) (pp. 365-387).

Guasch, O. (2004). "Escribir en una segunda lengua: un doble reto". En Textos de didáctica de la lengua y la literatura. (pp. 76-88).

Hedgcock, J. y Lefkowitz, N. (1992). "Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction". En Journal of Second Language Writing, 1 (3) (pp. 255-276).

Kellogg, R.T. (1996) "A model of working memory in writing". En Levy, C.M. & Ransdell, S. E. (Eds.) The science of writing. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 57-71).

Ortega Ruíz, A. (1994). "Corregir la escritura en el aula de español: algo más que "correcto" o "incorrecto"". En Actas del V Congreso de ASELE. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0251.pdf

Richards, J. & Lockhart, C. (1996). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge, UK: Cambrigde University Press.

Ruíz Flores, M. (2009). Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona, GRAÓ.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En Infancia y aprendizaje, 58 (pp. 43-64)

Shaw, S.D. & Weir, C.J. (2008). Examining writing: research and practice in assessing second language writing. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Whalen, K. & Menard, N. (1995). "L1 and L2 writers´strategic and linguistic knowledge: a model of multiple-level discourse processing". En Language learning, 45 (3) (pp. 381-418)

Zamel, V. (1985). "Responding to student wirting." En TESOL Quarterly, 19 (pp. 79-102).

Manoa University Writing Program. http://www.mwp.hawaii.edu/Default.htm